EDUCATORI ANTICHI e MODERNI

B. VARISCO

La scuola per la vita

SCRITTI PEDAGOGICI RACCOLTI E ANNOTATI

DA VINCENZO CENTO

Seconda Edizione riveduta e accresciuta





« LA NUOVA ITALIA » EDITRICE - VENEZIA

1927 - Stabilimento Tipografico dei F.lli Modigliani-Rossi - Firenze

AVVERTENZA

Prima l'Autore, poi anche gli Editori, chiesero, come era giusto, al prof. V. Cento se volesse modificare gli scritti suoi pubblicati nella prima edizione del presente lavoro. Il prof. C., sempre occupatissimo, non se ne potè incaricare; perciò quegli scritti si ristampano tali quali, trattene le note a parti soppresse del testo. Gli Editori e l'Autore, spiacenti che il prof. C. non abbia collaborato a questa seconda edizione, colgono l'occasione per attestargli la loro stima riconoscente.

Gli Editori.

INTRODUZIONE

Lettera di B. Varisco al Compilatore

Carissimo Professore,

A questi miei scritti pedagogici, da Lei raccolti e annotati con « intelletto d'amore », Lei crede opportuno premettere una presentazione di me al pubblico. E anch' io son dello stesso parere. Lei conosce bene il mio pensiero nella sua fase attuale. Ma qualche notizia che Le manca, e qualche mia riflessione, potrebbero esserLe utili: debbo comunicarGliele.

Nacqui a Chiari (Brescia) nel 1850; sono, dal 1906, professore di filosofia nell'Università di Roma. E, dal 1874 a tutto il 1905, ero stato professore di matematica negl'Istituti tecnici. La variazione parrà strana. Ma è da notare: primo, che io mi diletto sempre di matematica (ricorderò p. es. la breve mem., I mondi simili: *pubblicata in Atti del R. Ist. ven., LXXII); l'attività mia in questo campo, sia prima o dopo il 1906, non ha che fare col presente libro, e non ne dirò altro. Secondo, che di filosofia mi dilettai fin da giovanissimo. Leggevo, prendevo degli appunti, e buttavo giù le idee che mi frullavano per il capo. Circa quarant'anni or sono pubblicai anzi alcuni scritti filosofici, a cui nessuno badò, e dei quali non rimasi contento neppure io. Dopo di*

che, per un pezzo, non pubblicai altro; pur continuando a leggere, a prender degli appunti, a buttar giù le mie idee.

M'accostavo ai cinquant'anni. Della mia situazione, per quanto modesta, ero pago; anche perchè l'avevo conquistata con un lavoro improbo, vincendo, senz'alcun aiuto esterno, molte gravi difficoltà. La vita scorreva un po' malinconica, ma tranquilla e non priva di compiacenze, in una laboriosità metodica e decorosa. Non desideravo di mutare.

Ma un giorno venni a sapere casualmente, ch'era stato bandito un concorso a premio per un lavoro sulla teoria della conoscenza. Io possedevo molti manoscritti, riferibili al tema: li rilessi, li trascrissi, li ordinai, li corressi. Ne venne fuori un tutto abbastanza organico; lo intitolai: Scienza e Opinioni *e lo mandai al concorso. Il mio lavoro fu premiato: giugno 1900* [1]).

Questo fatto fermò l'attenzione di C. Cantoni e di G. Marchesini, ciascuno dei quali m'invitò a collaborare nella sua rivista, e mi fu largo d'incoraggiamenti. Così mi trovai, quasi contro voglia, trascinato a intensificare la mia operosità filosofica. Oltre a parecchi articoli nelle Riviste accennate, pubblicai, tra la fine del 900 e quella del 905, un bel numero d'opuscoli e di libri: Scienza e opinioni; Le mie opinioni; Introduzione alla filosofia naturale; Studi di filosofia naturale; Forza ed energia; La conoscenza; Paralipomeni alla conoscenza; Dottrine e fatti. *Lavori, nei quali sono qua e là evidenti gl'indizi e le conseguenze della fretta: ma che, nell'insieme, parvero, a quelli che per ufficio li ebbero a leggere (il pubblico naturalmente non ne seppe*

[1]) Dall'Accademia dei Lincei.

nulla), espressione d'un pensiero non volgare, impegnato in uno sforzo non vano di chiarire se stesso. In seguito a concorso ebbi, sul cominciare del 1906, la cattedra che occupo tuttavia[1].

La dottrina esposta negli scritti ora menzionati è positivistica. L'esperienza dell'insegnamento universitario m'indusse in breve a inclinare sempre più verso l'idealismo. Su questo punto bisogna che io mi trattenga un po'!

G. Galilei distinse tra le « scienze dimostrative », noi diciamo positive, nelle quali « o necessariamente si conclude o inescusabilmente si paralogizza », e le « dottrine opinabili », nelle quali ogni tesi può essere sostenuta per un verso e combattuta per un altro, senza che s'arrivi mai alla fine della controversia. Il positivismo, a parer mio, ha la sua ragione d'essere nella distinzione accennata; è da confrontare in proposito l'Introduzione alla critica della Ragion pura di E. Kant. Come non è difficile riconoscere, scienze dimostrative o positive son quelle sole, che si fondano sull'esperienza estesa e sulla matematica.

Ma non è men certo, che l'uomo non può limitarsi alla costruzione delle sole scienze positive. Abbiamo anche recentemente imparato a nostre spese, che il declamare intorno al diritto, senza approfondire quel che il diritto sia, è un preparare dei risultati pratici disastrosi. O c'è un diritto assolutamente superiore alla forza, e perciò imprescrittibile; o il diritto è una formazione a cui è necessario il concorso della forza, e perciò precario in ogni caso. Il problema, che sorge da tale

---

[1]) Di Filosofia teoretica nella R. Univ. di Roma. Compiuto il 75° anno, abbandonai l'ufficio nel 1925.

alternativa, è uno di quei « massimi problemi » che si discuteranno fin che ci saranno uomini, perchè il discuterli è un costitutivo essenziale dell'uomo.

Le conclusioni, a cui giunge la scienza positiva, « constano ». E quello « che consta » è « vero » (con una restrizione, di cui dirò qualcosa più avanti). Ma sostenere, che sia « vero » soltanto quello « che consta » non è possibile, senza uscir dal campo della scienza positiva. I massimi problemi cadon fuori di questo campo; dunque non se ne possono avere soluzioni, « che constino ». Ma s'è dimostrato, con un esempio, che non sono fittizi, e che l'uomo li « deve » discutere. La discussione, benchè non possa metter capo a delle soluzioni positive, contribuisce nondimeno al perfezionamento intellettuale morale dell'uomo; e, in questo senso, costituisce già una soluzione valida, benchè diversa da quelle che la scienza positiva scopre de' suoi problemi. Questa che ho riassunto coi termini (chiari e precisi, a quanto mi sembra) di Scienza e opinioni, *è dottrina di E. Kant, e di Galilei, al quale non passò nemmeno per il capo di condannar come oziose le « dottrine opinabili ».*

Lo studioso che voglia non lavorare invano, deve soprattutto guardarsi dall'arroganza; deve cioè non sopravvalutare la propria sufficienza e non svalutare l'altrui. Ma deve anche, d'altra parte, non essere timido amico del vero; perchè navigare senza bussola nel mare delle opinioni è perdere faticosamente il tempo. Conciliare l'una e l'altra esigenza non è facile, anzi è impossibile senza un criterio. Ebbene, la distinzione ricordata costituisce appunto il criterio, di cui abbiamo bisogno. Quello « che consta » è « vero » senza dubbio, è il fondamento incrollabile, su cui possiamo costruire;

quello « che non consta » è perciò stesso discutibile, ma potrebbe nondimeno esser « vero »; e noi, discutendo in proposito con chi è di parere diverso dal nostro, esercitiamo un diritto, ma lo esercitiamo senza ombra d'arroganza, perchè noi stessi abbiamo già riconosciuto, che il vero potrebbe non esser dalla nostra parte. Il discutere, quando sia fatto nel modo che spero d'avere indicato con bastante chiarezza, non è mai un altercare vano, ma un utile cercare insieme. Facendomi espositore del positivismo a me pareva, non senza buone ragioni, di compiere il mio dovere, sia come pensatore, sia come insegnante.

Ho detto, che l'esperienza dell'insegnamento universitorio m'indusse, con un po' di tempo che per altro non fu lungo, a ricredermi. Tra i miei scolari, e in ispecie fra quelli appartenenti alla così detta « scuola pedagogica », molti erano già positivisti, quanto e più di me. Le mie lezioni erano applaudite, « perchè non si può spiegare quanto sia grande l'autorità di un dotto di professione, allorchè vuol dimostrare agli altri le cose di cui sono già persuasi » [1]. Questi applausi mi dispiacquero; perchè a me importava (e importa), non d'essere applaudito, ma di eccitare, aiutandola, una riflessione seria. I miei scolari non avevano ancora studiato abbastanza, per potersi ragionevolmente stimare autorizzati ad accettare senz'altro una qualsiasi dottrina, positivistica o no. Avrebbero dovuto studiare per arrivare a farsi un'opinione giusta, o almeno fondata; non già compiacersi vedendo che la mia opinione coincideva con quella che avevano passivamente accettata.

---

[1] A. Manzoni: *I promessi sposi,* 3ª ed. ill., Milano, 1875, pag. 697.

La coincidenza, del resto, non era che apparente. Io distinguevo tra quello che consta, e il vero; quei miei scolari, che m'applaudivano (e non gli scolari soli; ma d'altri non parlerò) non ammettevano alcun vero possibile oltre a quello che consta, ossia oltre alle conclusioni della scienza. E che cosa era, in fatto, ciò a cui davano il nome di scienza? Un guazzabuglio d'imparaticci, e (conseguenza necessaria) di spropositi. Una mia scolara della S. P., in un suo lavoro, che nell'ordine delle sue idee non poteva dirsi cattivo, sostenne che, nell'allevare un lattante, il numero dei pasti, e in ogni pasto il numero delle poppate, dev'essere determinato dalla scienza. Le feci riflettere, che la scienza si occupa di leggi e di caratteri generali, mentre ogni bimbo è un caso particolare: non mi capì. Breve: dovetti persuadermi, che il positivismo, qual'è di fatto nel pensiero dei più, prepara, non alla ricerca modesta, oculata, e perciò feconda; bensì all'affermare avventato e sconclusionato.

La colpa è del modo, con cui molti si assimilano il positivismo, non del positivismo: questo fu il mio primo pensiero. Ma poichè la mia dottrina, che pur mi pareva (e parve ad altri) non oscura, nè astrusa, era intesa in un senso diverso da quello che io le attribuivo, e produceva un effetto diverso da quello che io mi ripromettevo, non potei non accogliere il dubbio, che un po' di colpa spettasse alla mia dottrina, e in genere al positivismo. E ciò m'indusse a riprendere accuratamente in esame l'una e l'altro.

A rigore, la *scienza, di cui tanti parlano con enfasi, non esiste; bensì esistono* le *singole scienze, connesse ma distinte. Ora: come si costruisce* una *scienza determinata? Come si costruisce p. es. la fisica? Studiando l'esperienza estesa. Ma, l'esperienza estesa non è che*

una parte di tutta l'esperienza, di tutta la vita umana consapevole. Fare ogni cosa in una volta non possiamo; noi, se vogliamo conoscere la nostra esperienza, orientarvici e padroneggiarla, siamo necessitati a spezzarla in parti, e a studiare ciascuna parte separatamente; la fisica non potrebbe non limitarsi all'esperienza estesa; questo è chiaro. Ma è chiaro altresì, che alle conclusioni ottenute con lo studiare dell'esperienza una parte sola inseparabile dal tutto, quantunque « constino », sian vere in ordine a quella parte considerata come sola, non è lecito attribuire un valore definitivo in ordine al tutto, perchè ottenute senza riguardo al tutto. E così p. es. l'analisi chimica ci farà sapere quanta sostanza proteica sia contenuta in un alimento; ma non già, quale sia il valor nutritivo di questo per gli animali d'una data specie, che potrebbero essere inetti a digerirlo. Un muro si compone di molte pietre; un organismo si compone di molti organi. Ma c'è, tra il muro e l'organismo, una differenza importante. Ciascuna pietra esiste, coi medesimi caratteri, anche separatamente dal muro; nessun organo esiste con quei determinati caratteri, che in quanto è un costitutivo dell'organismo. Il sapere umano è paragonabile a un organismo, non a un muro; è una sintesi di molti elementi, nessuno dei quali ha, rispetto all'esperienza considerata nella sua concretezza, ossia nella sua totalità, significato e valore che nella sintesi e dalla sintesi.

Ho addotte le ragioni, che m'indussero ad abbandonare il positivismo. Accertato, che *il sapere umano è organico, è stabilito il principio fondamentale della filosofia. Rimane da costruire la filosofia, cioè da scoprire,* come *(in che modo per l'appunto) il sapere umano sia organico. E su questo punto non debbo, non voglio, e non posso diffondermi. La costruzione della filosofia*

è un problema, che non si finisce mai di risolvere. Col crescere delle cognizioni, la totalità del sapere non soltanto s'accresce, ma si riorganizza, come sa chiunque abbia fatto un qualunque studio non superficiale; insomma: l'organismo del sapere, cioè della vita consapevole (il sapere non essendo separabile dal fare), non esiste, che in quanto si va sviluppando: supporre, che lo si possa « descrivere » una volta per sempre, come si farebbe d'una montagna, è un controsenso. Costruire la filosofia è un camminare, non già un arrivare; ma il vivere consiste appunto nel camminare. Questo vale per tutte le costruzioni, e quindi anche per quelle, che io abbia compiute o tentate. A Lei, carissimo Professore, sembra, che i miei tentativi meriterebbero d'esser meno ignorati. Ma proporsi, com' Ella voleva, se non erro, di provare che hanno un valore intrinseco, è forse un perditempo. Avrebbe da fare con gente, che non legge i miei libri, perchè persuasa in anticipazione, che i libri d'un professore di filosofia non possono avere un costrutto. Con gente, che vuol stare al concreto, che non vuol saperne di ragionamenti a priori; *e che, dunque (a loro il « dunque » sembra legittimo), giudica i miei libri, e non i miei soltanto, senza curarsi di leggerli. È un'abitudine, da cui pochi positivisti sono immuni, che il positivismo ha generalizzato, e che non si perderà tanto presto.*

Le ho fatto le mie confessioni; Lei se ne varrà come Le parrà meglio.

Grazie cordiali della diligente fatica da Lei spesa per compilare questo libro.

E voglia sempre un po' di bene al Suo
aff. B. Varisco.

NOTA [1])

Ai miei alunni.

La lettera che precede, — della quale a nessuno può sfuggire il profondo significato — mi esonera per gran parte dal compito ch'io m'era prefisso, di segnar le linee dello svolgimento spirituale del Varisco, in rapporto al suo pensiero filosofico.

Sono invece lieto, e non dubito che il lettore non me ne sia grato, di aver offerto motivo al Maestro (così irreducibilmente modesto, e alieno dal parlare di sè, che anche i più intimi ben poco sanno della sua vita interiore) di vergare, certo per la prima volta, una pagina autobiografica.

Lo svolgimento filosofico del Varisco è strettamente connesso alla sua vita, per quanto questa non presenti nessun lato clamoroso, e sia stata tutto un intimo e pensoso raccoglimento; così come è inscindibilmente connesso al problema religioso. La coscienza del mistero, di un mondo che sfugge all'indagine scientifica, nel senso comune della parola; il progressivo preponderare

---

1) Cfr. per lo svolgimento del pensiero del Maestro il profilo « *Bernardino Varisco* » tratteggiato dal Compilatore ne *L'Arduo* (Bologna Fasc. XI - Nov. 1921).

nel suo spirito dei problemi *umani*, che sempre han turbato e spinto a pensare le anime più elevate, non potevano lasciarlo contento al *quia* positivistico. Tutta la sua attività filosofica, del periodo determinante specialmente, è il tentativo di tradurre in termini logici il tormento religioso; oserei, anzi, dire, che il segreto della sua insoddisfazione, del suo perenne affaticare lo spirito nella ricerca del vero, sta nella sua ansietà religiosa. Solo saggiando le sue ricerche al vaglio di una spietata autocritica, opponendo instancabilmente sè a se stesso e, insieme, rivedendo e riaccogliendo i risultati dell'indagine moderna, Egli potè avviare la mente verso tutta una nuova concezione dell'Universo, e del posto dell'uomo nell'Universo [1]).

Non è qui il caso di accennare, neppur fugacemente — anzi, perchè dovrei farlo troppo fugacemente, — al pensiero varischiano, ai risultati della sua indagine e al posto che gli spetta nell'attuale movimento del pensiero.

Io ho pochissima fiducia negli *abregés* e *resumés* dei sistemi filosofici. La filosofia non è cosa da dilet tanti. Per contro, il dilettantismo, se può, fino a un certo punto, tollerarsi ad es. nelle arti belle, riesce esiziale in filosofia; dove un pensiero, una teoria, un sistema, o si penetra nella sua essenza — o si snatura. Il superficialismo filosofico, per cui le idee diventano ideologie; i principî, dommi; i metodi personali di ricerca,

---

[1]) *I massimi problemi*: — il volume in cui il nuovo orientamento del pensiero del Maestro assume più profondo significato —, è del 1910 (Milano - Libreria Editrice Milanese). L'ultimo libro ancora in sostanza inspirato al positivismo (*Dottrine e Fatti*) è del 1905. Seguì nel 1912 il « *Conosci te stesso* », stampato dalla stessa Libreria. Entrambi sono esauritissimi.

schemi inflessibili di passivo mimetismo: al quale si riallacciano così le più accese fanfaronate del politicantismo orecchiante, come le miserrime aberrazioni del metodismo scolastico; ha da essere spietatamente sradicato dal suolo italiano, se si vuole costituire un pensiero italico, — cioè italianamente umano — davvero libero e possente.

Il sapere non è cosa, di che ci si possa « informare »; nè acquistare nelle chiacchiere dei caffè o per le colonne dei quotidiani, o nei circoli o circoletti di « varia » cultura.

Il sapere è *conquista*: tanto più reale possesso, quanto più aspra e tenace conquista.

Perciò non c'è altro modo di conoscere il V. che.... conoscendolo! e cioè, studiando i suoi libri.

Più opportuno stimo invece sgombrare il terreno da alcune difficoltà propedeutiche, che si possono presentare a chi si accosti per la prima volta al pensiero del Varisco.

E, anzitutto, mi par utile sfatare l'accusa di *difficile* ormai consacrata per la sua filosofia.

È da intendersi, però: se per difficoltà s'intende quella che è intrinsecamente connessa all' indagine filosofica e alla natura specifica dei problemi affrontati dal Varisco, i libri del V. sono realmente difficili; com'è difficile, a cagion d'esempio, il *Timeo* di Platone.

Ma, se per *difficile* vuole intendersi lo stile particolare al V., il suo metodo d'indagine, il suo peculiar modo di porre e di analizzare i problemi, la sua lingua filosofica; — sembrami allora di poter affermare, che il pensiero varischiano è tra i più limpidi e intimamente coerenti della letteratura filosofica.

È capitato anche a me di non riuscirmi di penetrare,

alla prima o magari alla seconda lettura, qualche concetto, qualche pagina. Ma, novantanove volte su cento, ho dovuto constatare che l'incomprensione dipendeva, non da effettiva oscurità del concetto; ma dalla mia inadeguazione ad esso, da una mia ancor immatura riflessione.

Gli scritti del Varisco, dettati in uno stile serrato, preciso, e insieme compiutamente euritmico, che ne rende cristallinamente il pensiero, non han dovizia di imagini rutilanti che abbaglino gli occhi, nè di parole sonore che molciscano gli orecchi; abbondano, invece, di esempi così incisivamente efficaci e pronti, da valere talvolta come una vera e propria illuminazione.

Intelletto speculativo altissimo, il lettore disattento, o poco adusato all'indagine filosofica, non può certo agevolmente seguirlo nelle sue analisi; ma, una volta assuefattici ai gusti, dirò così, del padron di casa, ci si muove con agilità, ci si sente a perfetto agio.

Difficile, adunque sì; ma, per chi ama il facile; per chi prende il libro di filosofia come un qualsiasi romanzo a scopo di onesto svago, o come informazione « professionale ».

Avvicinarsi al Varisco non può, nè il dilettante, nè l'orecchiante di filosofia; in quanto la comprensione del suo pensiero suppone un'adeguata conoscenza della storia del pensiero filosofico.

Il V. ha, si può dire, aboliti nel testo riferimenti e note; non solo per non appesantire i suoi volumi, ma per la buona ragione che i suoi libri non sono destinati a quei cotali egregi orecchianti o leggiucchiatori; bensì a intenditori e studiosi; suppongono, cioè, un lettore bene informato, e capace di discernimento e di critica.

Se è vero che, a differenza per es. del Gentile e del Croce, i quali costruiscono le loro speculazioni sulla

scuola tedesca, e singolarmente sullo Hegel — (vivificandolo si capisce colla indubbia originalità del loro pensiero) — il V. si riattacca alla più schietta tradizione italiana [1]; è altrettanto vero che il più modesto studioso, per poco che mediti i suoi libri, constata facilmente, come a fondamento della sua indagine sia tutto il pensiero che lo precede; come nessuno dei risultati della critica filosofica — pur se quel pensiero e quei risultati, com'è naturale che avvenga in chi vuol essere, non un ricopiacciatore, ma un creatore, siano riguardati con occhio personalissimo — Egli abbia trascurati o, soltanto, non adeguatamente valutati.

Il V. non vuole assumere atteggiamento di profeta, di ispirato rivelatore di un mondo negato a' semplici mortali.

La filosofia non consiste pel V. in una serie di cerchi concentrici, ciascuno escludente, invece che risolvente l'altro; in un inane sforzo di tentare l'intentabile; in una slacciata successione, come se lo pensa il vulgo, di teorie, di dottrine, di sistemi, ciascuno dei quali neghi o si sovrapponga all'altro; ma non consiste neppure in un corpo chiuso di dottrine dommatiche; in una specie di gnosi occulta, in una scoperta risolutiva, benignamente concessa al lettore; al quale altro non resterebbe, che umilmente accogliere e credere.

La filosofia non è che il tentativo di raccapezzarsi fra gli elementi e i fatti che accadono in noi e intorno a noi; i quali, vivendoli noi nella loro particolarità, ci appaiono staccati e privi di ordine. La filosofia cerca

---

[1]) Con ciò non intendo di far questione di gretto nazionalismo filosofico; nè menomare in alcun modo il valore dei due neohegeliani; ai quali, e al Gentile specialmente, io devo molto della mia formazione intellettuale.

di ordinare, appunto, gli elementi nel sistema, e ordinar questo nella sua unità e nella sua relazione con la pratica.

L'universo va studiato anche nei suoi elementi, non c'è dubbio; perciò ci sono le scienze, e perciò l'umanità ha compiuto un perenne processo di diversificazione, che s'è risolto, in sostanza, in un processo di chiarificazione. Ma bisogna tener presente, che la diversificazione, piuttosto che ad una esigenza della realtà come tale, (che è, e resta, inscindibilmente una), risponde a una esigenza del soggetto conoscente, a una nostra comodità di studio.

Le scienze, — oltre la critica *ab interno*, la quale, portata già a buon punto dal Galilei, è ormai di pacifico dominio — son sottoposte a una critica generale, alla quale non ha badato ad es. lo Spencer — in quanto il loro campo è necessariamente frammentario, ciascuna astraendosi dal tutto, e vietandosi, quindi, una qualsiasi conoscenza del tutto, come tale; ch'è assoluta concretezza: cioè unità.

La stessa matematica, che uomini di molta fede persistono nel disperato proposito di voler stimare scienza filosofica, (in quanto anche la matematica, come la filosofia, indagherebbe le origini delle cose, o quanto meno le loro connessioni razionali, oltre che causali); la stessa matematica esula in realtà dal campo della filosofia; — a meno che, per matematica, non voglia intendersi chiarezza di idee, logicità di dimostrazione, precisione di parole; e allora, sì, la filosofia del Varisco sarebbe perfettamente matematica!... [1]).

---

[1]) Il V. ha esplicitamente trattato in varie occasioni il problema dei rapporti tra le matematiche e le scienze positi-

Per lui, ripetiamolo ancora, la matematica come qualsiasi altra scienza positiva, si fonda sovra una considerazione parziale, cioè astratta; mentre la filosofia è considerazione della totalità una; cioè, della realtà concreta.

Nessun rapporto sostanziale di reciprocanza esiste tra i due ordini di conoscenze.

Stimo opportuno riportare un brano di una lettera direttami alcun tempo fa dal V., in cui il pensiero, circa i rapporti fra le scienze particolari e la filosofia, è nitidamente sintetizzato:

« La filosofia, come io la intendo e come procuro di svilupparla, non è un'indagine astratta e astrusa, un tentativo di scoprire un mondo estraneo e superiore a quello in cui si vive. L'attività umana, conoscitiva e pratica (non due attività, ma due caratteri coessenziali d'un'attività sola) si attua in modo frammentario; e necessariamente, non potendosi fare più d'una cosa per volta. L'odierno perfezionamento, in base a una imprescindibile crescente specializzazione, rese più grave la frammentarietà; della quale ormai è riconoscibile, che produce inconvenienti gravi, teoretici e pratici. Bisogna, senza voler smettere (non si potrebbe) il crescente processo di specializzazione, riflettere anche sul carattere organico di tutte le distinte manifestazioni d'atti-

---

ve, e la filosofia. (V. Resoconto del Congresso di filos. V. specialmente « Quelques reflexions sur l'application des mathématiques à la physique » (in Revue de metaph. et de mor. T. XVIII - N. 5 - 1916), che così si conclude: La physique étude l'experience extérieure, en la considerant comme une donnée, sans en rechercher les conditions de possibilité. Par conséquent, le problème de savoir si une réalité en elle même existe, n'est pas un problème de physique.

vità: le quali (oltre ad essere collegate fra loro da molte relazioni accidentali, riferibili ai caratteri speciali degli individui e delle collettività particolari), hanno tra loro delle relazioni essenziali costitutive: tali cioè, che una qualsiasi manifestazione d'attività, quantunque abbia sempre qualcosa di proprio, non è possibile, se non grazie a quelle relazioni essenziali e costitutive che la collegano con tutte le altre. Così per es. una certa scienza esige una certa pratica, e viceversa; la moralità e l'economia, la cultura e la politica, ecc., si presuppongono a vicenda. Di nessuna fra le tante parti, che possiamo distinguere nella nostra vita consapevole, non ci si fa un'idea chiara e adeguata, se non la consideriamo nel tutto, e in ordine al tutto; il quale non è un aggregato ma un organismo ».

Il chimico può studiare la sua materia, e scoprirne le leggi, con relativa indipendenza dalle leggi della fisica e della fisiologia; il fisiologo può prescindere dalle leggi fisiche; ecc. Ma, per poter dire che cosa chimica e fisica e fisiologia valgono nella economia generale dell'universo, occorre guardarle nell'insieme di cui son parte; così come, per poter stabilire il mio compito ed il mio valore, non in quanto musicista, poniamo, o medico o sterratore, ma in quanto uomo, non basta che io mi rifaccia al mio mestiere od ufficio specifico, e commisuri il mio valore dalla bravura di medico o dalla forza di sterratore, in rapporto ad altri uomini dello stesso mio ufficio o mestiere; ma mi riguardi uomo tra uomini; e l'insieme degli uomini nei rapporti con l'universo.

Per comprendere ed accrescere il mio valore di uomo, per rendermi conto del posto che può spettarmi, io debbo raccogliere e riassumere l'esperienza degli altri

uomini, come tali; oltre che dei medici, dei costruttori ecc.

Noi, cioè, costruiamo il nostro sapere sul sapere altrui; sempre. Costruzioni « originali » nel senso di assoluto *ex novo* non se ne danno.

Nihil sub sole novi, neanche in filosofia.

Noi respiriamo il sapere altrui, come l'aria che ci circonda.

Cotesta costruzione sul sapere altrui, la attuiamo traverso alla esperienza di un certo numero di fatti, che accadono in noi.

Osserviamo, cioè, un duplice ordine di relazioni, temporanee ed extemporanee; possiamo prendere conoscenza dei fatti, da un lato; e rendere esplicito l'ordine che è nei fatti, dall'altro.

Noi possiamo, per ciò che riguarda quest'ultimo punto, formulare le leggi non necessarie, cioè induttive, in quanto abbiamo delle aspettazioni; il che significa appunto rendere esplicito un ordine temporaneo dei fatti. Non si può vivere fuori di un ambiente, le cui aspettazioni non siano in generale esatte. Che questa o quella aspettazione non si verifichi, non distrugge l'esigenza generale. Se questa esigenza generale venisse meno; vale a dire, se non potessimo in nessun modo ricavar delle leggi dall'accadere, noi ci muoveremmo a tentoni, come ciechi; la vita dell'universo non troverebbe in noi nessun'eco.

Se alcuno domandasse: com'è che l'uomo ha questa attitudine a rendersi esplicito l'ordine delle cose; si potrebbe rispondere che, parallela a questa, dovrebbe porsi l'altra domanda: *com'è che c'è un ordine nelle cose e delle cose?*

Vale a dire, che la razionalità, per la quale l'uomo

scopre le leggi della natura, *è la stessa razionalità che regola la natura.*

È costitutivo dell'uomo rendersi esplicito l'ordine delle cose.

Anche l'animale ha delle aspettazioni, ma non se ne rende conto; ha come noi un'esperienza, che sommariamente gli serve per soddisfare più agevolmente a' suoi bisogni, ma non la ordina: cioè, non ne scopre le leggi. L'uomo invece:

a) ha un'esperienza —

b) è quella esperienza —

c) è unità della propria esperienza.

L'esperienza non ci sarebbe se non ci fosse l'unità.

L'unità è quella che è, in grazia degli elementi: e viceversa; questo determina la necessità estemporanea: l'esserci, cioè, di relazioni puramente logiche che prescindono dalle leggi dell'accadere.

Traverso codesta esperienza, può giungere l'uomo alla conoscenza dell'assoluto, dell'Uno?

Il conoscere, quando non si disperda nella frammentarietà degli elementi, è sempre vera conoscenza.

Ma, evidentemente, l'esperienza, di cui io sono l'unità, non è tutta l'esperienza; vale a dire non è tutto il reale.

Non si tratta, è da intendersi subito, di una seconda edizione del noumeno kantiano; di un larvato e temperato agnosticismo.

Non c'è una *realtà inconoscibile*, sottoposta a quella che il nostro pensiero o i nostri sensi — e, cioè, ancora il nostro pensiero — percepiscono.

Niente è sottratto al dominio del pensiero umano. Ma, il pensiero umano si concreta nel pensiero individuale; anzi, di tanti singoli individui; ciascuno dei

quali non esaurisce, nè potrebbe esaurire, per proprio conto, lo scibile. « Eliminare, così il V., dalla cultura la frammentarietà, e dalla vita i contrasti, è impossibile; sarebbe del resto un sopprimere la cultura e la vita » [1]).

L'accorgermi che io faccio (non è il caso qui di insistere su questo punto fondamentale) *degli altri*, (cioè, di soggetti analoghi a me, ma che non si identificano con me), m'impone di ammettere che ciascun d'essi compie una esperienza, che non s'identifica, neppur essa, con la mia; ma è alla mia certamente analoga, e, in certo modo, la completa.

La conoscenza progredisce traverso alla esperienza di tutti i singoli; di ciascuno è, insieme, riassunto ed elemento, sintesi ed analisi, soggetto ed oggetto.

La morte individuale ferma il pensiero del singolo; e noi empiricamente diciamo, che abbiamo il suo pensiero compiuto.

Ma lo spirito non muore, non si conchiude; nè conchiude il suo processo; perennemente indaga e perennemente scopre.

Fuori di dubbio, anche in filosofia si attuano conquiste: la realtà è gradualmente penetrata e spiegata; ciascun pensatore vi contribuisce per la sua parte. L'atteggiamento del nostro pensiero rispetto ai massimi problemi è indubbiamente diverso, e di gran lunga più elevato, che quello ad es. dei platonici o degli scolastici; ma non per questo possiamo presumere di averli una volta per sempre risolti. L'umanità procede a fatica traverso a deviazioni, — che a volta paiono ritorni — verso

---

[1]) V. *Programma di lavoro.* — Riv. di Fil. Anno X. Fasc. I e II.

un progressivo più alto grado di conoscenza; la quale, per quanto non compiuta, è reale conoscenza.

Per ciò che riguarda il massimo problema — al quale convergono tutti gli altri: la trascendenza di Dio, e quindi l'immortalità dei singoli, — il V. pone la questione in questi termini:

stabilito che l'immanenza è necessaria al sistema dell'Universo — e le indagini del V. non tendono in sostanza che a questa dimostrazione — è possibile, o no, che l'Uno, oltre le determinazioni della realtà fenomenica, dei concreti, abbia determinazioni sue proprie, trascendenti codesta realtà e per le quali viva, dunque, una *sua* vita personale; e i concreti non rappresentino la necessità di determinarsi, ma la consecuzione di un fine, l'attuazione di un disegno prestabilito?

Il V. inclina a credere che sì; ma la sua onestà intellettuale, aliena da ogni affrettata posizione, gl'impone di dichiarare che gli elementi di cui Egli dispone, (di cui in sostanza — è lecito aggiungere — attualmente dispone la scienza filosofica), non permettono una soluzione del problema.

(Il suo intimo volgersi alla soluzione trascendentale, è piuttosto un atto di fede, che una conquista dottrimale) [1]).

---

[1]) Non mi pare quindi che renda con esattezza la posizione del V., il Caviglione, il quale, recensendo i MM. PP. affermava che il V. tra le due ipotesi dell'immanenza e della trascendenza « accetta la seconda ». Per ciò che riguarda l'immanenza del divino nell'universo, il V. non formula una ipotesi; costruisce una dottrina, quanto mai salda. La posizione del problema della trascendenza, non è come se si dovesse scegliere tra essa e l'immanenza, quasi il V. ammettesse la possibilità di un rifiuto dell'immanenza. L'immanenza

Nella quale, dunque, con mirabile esempio di quel senso di euritmia, alieno da estreme illazioni, caratteristica costante del genio italiano, si contemperano, così il concetto del reale progredire del pensiero, traverso i tentativi che ogni mente e ogni sècolo compiono per risolvere e superare il precedente — come la coscienza dei limiti relativi, che alla indagine di ciascuno sono imposti; a ben guardare, anzi, i due punti di vista non soltanto non si elidono, ma si risolvono in un solo.

Il concetto del progredire del pensiero, infatti, non potrebbe accordarsi con quello di un risultato definitivo nell'indagine filosofica.

Il pensiero è divenire; come potrebbe, dunque, fissarsi nei risultati, quali essi siano?

Anzi, a rigore, in filosofia non possono esservi veri e propri risultati; cioè, conclusioni. Ogni risultato diventa, in realtà, spinta a nuova indagine; ogni sistema è posto a fondamento di un altro, di cui sarà la risoluzione effettiva; e che a sua volta prepara gli elementi per la nuova costruzione.

In sostanza: il punto di partenza della filosofia è il riconoscimento della realtà come sistema: il molteplice si raccoglie nell'uno, l'uno è il sistema del molteplice; non, dunque, alla guisa della risultante meccanica, non come un *quid a posteriori* all'esserci e al costruirsi dei molteplici; ma come insopprimibile esigenza del loro esserci. Filosofare, è tentar di conoscere in che

---

è fuori di discussione, il sistema varischiano lo prova all'evidenza; si tratta di vedere se, accanto ad essa o sopra di essa, sia possibile la trascendenza. Occorre far molto conto, a quest'ultimo proposito, di un articolo apparso in *Riv. di Fil.* An. XI n. 1 col titolo *Unità e Molteplicità.*

modo la realtà, o la vita consapevole, sia un sistema; ricercare le determinazioni dell'organismo, come tale.

« La ricerca non può finire mai: l'organismo non ha caratteri fissi (tranne quello di essere un organismo); il suo esserci consiste nel suo vivere, nel suo perpetuo trasformarsi; volerlo descrivere una volta per sempre significa, non capire la questione proposta. Ma se la ricerca non può avere un costrutto ultimo, il suo costrutto consiste appunto nel proseguirla. Proseguendola, noi contribuiamo ad eliminare dalla vita quei troppo stridenti contrasti, che, invece di promuoverne lo sviluppo, tendono a disorganizzarla e a farla decadere.

« *Da tutto ciò si ricava che la Pedagogia, largamente intesa, non è altra cosa che la filosofia.* E che la pedagogia, in senso stretto, è anch'essa fondata essenzialmente sulla concezione filosofica; cioè, sopra una concezione che tende ad essere integrale. Infatti: educare un ragazzo, farne un uomo di proposito, significa renderlo capace di lavorare collaborando, con intelligenza e con forza di volontà. Significa dunque fargli capire, che tutte le sue manifestazioni d'attività non servono, se tutte insieme tra loro, e insieme con le attività altrui, non costituiscono un organismo vivo e sano. Farglielo capire in concreto; in guisa cioè, che il capire sia già un operare nel senso della organicità, e scaturisca da un tale operare » [1]).

Ogni residuo o parvenza di meccanicismo o positivismo è in questo modo superato; così come è condannato lo pseudo scientifismo pedagogico, che assumeva una pedagogia per sè stante, scissa dalla filosofia, e unicamente fondata sulle scienze sperimentali.

---

[1]) Dalla lettera già citata.

L'atteggiamento del V. rispetto al positivismo ed al meccanismo collima con quello dei Neo-hegeliani: e questo convergere delle due correnti più rappresentative del pensiero italiano contemporaneo nella critica al positivismo, in tutte le sue svariate gradazioni, ha ingenerato la più efficace reazione al pedagogismo così detto scientifico e psicologico, al *normalismo* che opprimeva, e per gran parte opprime ancora, la scuola — ahimè — *normale*.

***

Su questa base è fondata la nuova Pedagogia; — nuova in quanto antichissima, in quanto radicantesi nel più fondo dello spirito umano; che si abbarbica alla più schietta tradizione de' grandi Maestri, oscurata e falsata dal non sullodato scientifismo e normalismo.

Nelle scuole normali, fin dal loro sorgere, ha dominato, infatti, un positivismo spoglio di quel qualsiasi sforzo d'indagine, ch'è pure innegabile nei suoi originali sostenitori; ch'è, se non altro, passione filosofica; un « sapere » ridotto a un arido sfibrante schematismo, a un catechismo di norme, a una passiva adorazione di metodi rigidamente estrinseci, e grettamente interpretati.

Ne seguiva che l'intelligenza era goffamente compressa tra le strettoie degli schemi e delle norme, presentate come ricette infallibili, ammannite come droghe indispensabili per la confezione del sapere pedagogico. Il ragazzo non doveva far altro che « imparare » i testi, e ripeterli con quasi meccanica esattezza.

Il sapere, appunto, era l'apprendimento, nel significato più mimetico e mnemonistico che si possa immaginare.

Nei manuali, nei testi orribilmente scolastici, si era accesa una turpe gara tra merciaiuoli di carta stampata per stilizzare le norme; ciascuno vantando il suo miracoloso specifico per la « scientifica » manipolazione dell'alfabeto, e per la guarigione rapida, facile, per niente costosa, dall'ignoranza.

Ah! le « definizioni » di certi testi.... senza testa!

Gli errori, stavo per dire gli orrori, della scuola normale, (se vogliamo prescindere dal massimo errore della sua costituzione) li ha stupendamente e sistematicamente còlti il Gentile in una pagina che mi piace riprodurre.

« La letteratura pedagogico-scolastica — così egli argutamente — rimarrà sempre come la parte più sciagurata di quella insipida produzione dell'ingegno umano che è la letteratura commerciale: la parte più pretenziosa, più falsa, più esosa che potrebbe denominarsi: il Regno della pedanteria! Dove non basta *potare* la poesia *ad usum Delphini* nè far della scienza, ossia della più alta, della più santa opera dell'Universo, una pagnotta che si spezzi e riduca in pillole di facile deglutizione, ancorchè di dubbia efficacia; ma s'ha da manomettere il buon senso, offendere la dignità umana e annoiare a morte, dimostrando che il *sole a mezzogiorno è sull'orizzonte e ogni mano ha* 5 *dita quando ne ha* 5. Un manuale poi di pedagogia! Come dire la quintessenza d'ogni pedanteria, e l'arte stessa di tutte le male arti; con cui i maestri di scuola di tutti i tempi si son messi attorno alla povera umanità, per insegnarle a forza quel che non si impara e non s'imparerà mai, perchè non esiste: una letteratura senza vita, una grammatica senza vivo discorso, e discorsi che nessuno ha mai fatti o farebbe, e regole senza vigore astratte dal seno della realtà e propinate nella loro cruda astrattezza, senti-

menti e pensieri, che son luoghi comuni e non palpiti spirituali, una storia a caselle dove giuocano marionette battezzate con grandi nomi, una scienza sottratta al vivo della ricerca, all'animo che ne visse una volta e non l'avrebbe forse ripetuta mai più; una filosofia che non si capisce e una religione in cui non si crede, ridotta a un arzigogolo di formole; e parole parole parole, invece della realtà, della vita e dell'anima, di cui ogni scolaretto e sostanziato » [1]).

A questa stupefacente inversione dei valori dello spirito e della natura del processo psicologico; a questo tradimento di ogni concetto educativo e del fine stesso della educazione, ha reagito la *Nuova Pedagogia*.

Scopo della vita è non scegliersi una professione — per quanto questo abbia il suo valore —; ma costituire la propria personalità, farsi più compiutamente uomo; — a questo fine supremo deve tendere la scuola; in modo singolare quella formatrice di maestri.

Le cognizioni, come tali, le notizie, acquistano un valore, in quanto contribuiscono alla più chiara visione di sè, e del mondo che ci circonda; viceversa riescono ingombranti, anzi, addirittura esiziali allo spirito quando diventino fine a se stesse, od oscurino il fine supremo.

Porro unum est necessarium: costruire e perennemente rassodare la propria umanità: chi altro fine si proponga, snatura la funzione della scuola, vien meno al compito di maestro.

Quella specie di museo di materie, di notiziario, — quasi una « *guida Monaci* » della cultura, ad uso accelerato dei commercianti del sapere che desiderano essere

---

[1]) V. la prefazione al I volume del *Sommario di Pedagogia*.

il più rapidamente e il più semplicisticamente possibile « informati » — si risolve nel tradimento dello spirito, nella soffocazione del sapere. « Il meno che un giovane possa domandare alla scuola (si meditino queste parole di Francesco De Sanctis) è lo scibile; anzi, lo scibile è lui che deve trovarlo, e conquistarlo, se vuole che sia davvero cosa sua. La scuola gli può dare gli ultimi risultati della scienza; e se non dà che questo, in verità una scuola è di troppo; tanto vale pigliarli in un libro quei risultati ».

Tutto l'insegnamento normalistico, anzi, lo stesso motivo inspiratore delle scuole normali, gravita, invece. intorno al concetto della « pratica ».

La scuola normale, ragionano i più, si propone di fare i maestri; *dunque*, deve avere carattere strettamente professionale, pratico; come per altri fini l'Istituto tecnico.

L'equivoco, è evidente, sta nel goffo concetto che essi hanno di maestro; che sarebbe un equivalente di ragioniere, geometra, capo fabbro ecc.

Il maestro non dovrebbe essere che un assaggiatore del sapere, un salvadanaro di cognizioni, da travasare poi e dispensare agli alunni.

E del valore del salvadanaro si giudica a occhio, guardandone le dimensioni, o sentendone il peso: non importa poi se le monete siano oro, argento o rame, od anco siano fuori corso; e tutti vorrebbero aggiungere il loro soldino, per farlo suonare più forte.

Senonchè, i mali della scuola normale (si potrebbe dire della scuola media, senz'altro) dipendono proprio da codesto sapiente praticismo, che si risolve, non di rado, in stupefacente ignoranza, in incapacità di vedere un palmo oltre il proprio naso. Così, quel sovraccarico

intellettuale e fisiologico, contro il quale si scagliano i sempre ripullulanti riformatori della scuola normale è figlio legittimo della manìa empirica di accrescere materie, quante volte un rauco filosofastro presuma di scoprire che gli uomini, puta caso, fabbricano scarpe e cappelli di paglia: e il maestro, che dovrà poi insegnare in paesi di cappellai e pantofolai, deve, dunque, essere perito in cotesti mestieri.

Dove appare evidente il modo barbaro di concepire la funzione del maestro, che dovrebbe essere un quasi enciclopedico dei mestieri (un guasta mestieri!) e dopo agronomo, igienista, chimico e fisico, e cestinaio, lo si vorrebbe — oh! quanto sarebbe utile! — dattilografo, stenografo, rammendatore, calzettaio ecc. ecc.... e la Scuola Normale dovrebbe diventare una specie di buffa *Accademia di.... Arti e Mestieri.*

Che bellezza, poi, se il maestro oltre il francese, che non sa, sapesse l'inglese! E perchè non l'arabo? con tutti i rapporti che l'Italia ha con gli arabi!...

E l'esperanto? No, no, non ischerzo. Non ci sarebbe da sorprendersi, se un qualche lungimirante Ministro vi introducesse, con una roboante circolare, lo studio dell'esperanto, proclamandolo « strumento supremo di affratellamento umano »; e, dunque, fatica particolare del maestro, che del sullodato affratellamento è *de iure* apostolo, missionario ecc. ecc.

E, del resto, non potrebbe non essere così. Se si ha, delle cognizioni, il concetto, che esse accrescono il valore dello spirito in relazione al loro accumularsi numerico, apparirà, non soltanto scusabile, ma pienamente giustificato, l'atteggiamento di chi, meglio che alla unità — in che consiste la cultura — guarda alla quantità delle cognizioni.

Ma, in questo caso, l'unica legge vera sarebbe l'orario; essendo illimitate le cognizioni, e indefinibili le materie sotto le quali si potrebbero aggruppare. Per grossa che voglia costruirsi la botte, in che dovrebbe travasarsi la sapienza del maestro, nessuna botte potrà contenere l'universo!... Questo elevato concetto di maestro spiega il fondamentale decisivo valore da cotestoro attribuito al tirocinio; il loro saldo ritenere che non si tratti di formazione spirituale, ma di attitudine professionale [1]).

« Come si impara a far le scarpe? alla bottega del calzolaio, dunque.... ». Il problema è per gran parte risolto, quando si rifletta che il concetto di sapere, come frammentarietà e quantità di cognizioni, è falso. Conoscere, in che consiste il sapere, è organizzare le cognizioni, non accumularle; costruire l'edificio, non ingrossare il mucchio.

E organizzare le cognizioni, è lo stesso che organizzare la propria personalità: farsi uomo.

È chiaro, allora, che la legge della cultura non è un *quid* estraneo all'uomo: ma è lo stesso organizzarsi dello spirito in unità. È chiaro, anche, che quando vogliamo scoprire la legge della cultura del maestro, il quale non è qualcosa di astratto, il solito apostolo, missionario, ecc. ma un uomo — io non posso andare a cercare in questa o quella contingenza; o in quel pre-

---

[1]) La quale ha pure il suo valore, ma solo se illuminata e vivificata da tutta la personalità del maestro; altrimenti è inerte strumentalità. O perchè, ad es. il legislatore, che ha sentito la impellente necessità di addestrare al tirocinio i futuri maestri, perchè, il medesimo legislatore, non se n'è curato affatto per i futuri professori?!

sunto scopo che altri, dal di fuori, vorrebbe attribuirgli, ma nell'uomo stesso.

Appunto: *essere* (veramente) *uomo è essere maestro.*

Ma uomo (nel senso implicante essere maestro) non è chi fabbrica un ponte o scioglie un teorema o scompone un corpo nei suoi elementi o infilza più rapidamente l'alfabeto; ma chi si erge in piena consapevolezza a rendersi conto di sè e del mondo circostante; chi pensa la vita come una somma di valori da accrescere e da trasmettere; chi compone la frammentarietà dell'accadere in una unità superiore: e questo stima suo fine vero; non, insomma, chi trascorre nel fenomeno: ma chi lo domina.

In questo senso, il maestro non può essere, come dicevamo, un vaso da riempire; ma un organismo, una vita nella sua essenza piena; e, quindi, la legge del suo conoscere non può essere che interna a lui. E la scuola normale, che questa legge vuole esprimere, non può avere fine diverso da quello che il maestro stesso, in quanto uomo, e l'uomo in quanto maestro, si propone: costituire il più organicamente possibile la propria personalità, e affermarla il più energicamente possibile. Sviluppare la piena umanità dell'uomo, perchè egli sia maestro agli altri: ecco il solo scopo razionale che può prefiggersi la scuola normale.

Esula quindi ogni preoccupazione professionalistica, ogni intendimento di utilità pratica e immediata.

Che se la scuola normale dalle altre vuol tuttavia distinguersi, essa non può farlo che per un vigoroso senso di umanità (dedizione, sacrifizio, conoscenza più alta dello spirito) trasfuso negli alunni; per un più profondo studio della filosofia o pedagogia, per una maggiore coordinazione ad essa di tutte le altre scienze.

Non vi dovrebbero essere — nè possono esservi, in realtà, — materie formative e informative; ma tutte dovrebbero — e debbono — cospirare ad una sola formazione: il maestro, cioè *l'uomo*.

*
* *

Nelle pagine che, con devoto affetto di discepolo, io ho raccolte, ritroverete, o miei giovani amici, chiariti e sviluppati questi concetti.

Più fortunati di molti, di troppi vostri colleghi, cui toccò in sorte di frequentare le normali in tempi di disperante deserto (e se ne germinarono tragedie di giovani fatti d'un subito consapevoli della vanità della pomposa « scienza » ingoiata, quando il nuovo soffio vivificatore non era peranco entrato per gli usci tarlati della scuola normale) voi potrete, se animati di fermo volere e di chiara coscienza, costituirvi in piena consapevolezza.

E sia il libro che vi accompagni e vi illumini nelle asperità di che, fuor dalle rosee illusioni della rettorica scolastica, si tramerà la vostra vita di insegnanti; e vi sorregga, ascesi al vostro compito di educatori: non termine di lavoro, ma principio di una più alta formazione.

VINCENZO CENTO.

Avvertenza alla prima Edizione

L'idea di questa *Raccolta* mi venne or sono alcuni anni: e per la consapevolezza del profondo valore degli scritti educativi del Maestro, e del contributo ch'essi apporteranno — colti nella loro visione organica — alla più salda affermazione del nuovo spirito pedagogico; e per la difficoltà che ne veniva allo studioso di rintracciarli, sparsi com'erano in molteplici riviste, o quotidiani; — e n'ebbi subito caldissima approvazione da autorevoli amici e colleghi. Difficoltà editoriali d'ogni sorta impedirono che fosse sino ad ora licenziata per le stampe.

Tra il disegno, e l'esecuzione, passarono più di tre anni; e dalla « Raccolta » rimangono fuori, per ora, scritti pedagogici apparsi nel frattempo. Non vi ho inclusi tutti i precedenti d'indole pedagogica; e ciò, perchè volli, d'accordo con l'Autore, limitarmi alla seconda fase del pensiero del Varisco; la più efficacemente fattiva e rispondente alla sua definitiva sistemazione filosofica. Viceversa, vi appaiono alcuni scritti assolutamente inediti. Si intende che la più parte delle mie note dichiarative sono volte agli alunni. (*V. C.*).

Avvertenza alla seconda Edizione.

La prima edizione di questo libro (Milano 1922) conteneva in appendice un articolo su *Rousseau e Kant*. soppresso perchè da ristampare più opportunamente altrove. In questa seconda edizione si aggiunsero un Cap. e parecchi articoli nuovi, e molte parti furono profondamente rielaborate. In conseguenza si dovettero sopprimere alcune fra le note del professor Cento; quelle conservate portano la firma V. C.

GLI EDITORI.

LA SCUOLA PER LA VITA

CAPITOLO I.

TEORIE PEDAGOGICHE GENERALI

Art. 1 - L'UNITÀ DELLE DOTTRINE PEDAGOGICHE

1. — *Il carattere pratico dell'educazione.*

L'educazione dev'essere pratica. Cioè: non deve ridursi all' insegnamento d'una teoria, fosse anche la teoria della vita: dev'essere un'efficace preparazione alla vita reale [1]). Dev'essere pratica per tutti: perchè tutti dobbiamo vivere, anzi non abbiamo da far altro che vivere. Ogni estrinsecazione d'attività fisiologica o psichica è un elemento, un fattore di vita; e non può essere altro. Fare, qualunque sia la cosa che si fa, significa vivere: vivere d'altra parte significa fare: la vita, per chiunque la viva, non è una dottrina, è una pratica. Ma s'avverta: la sua praticità non si risolve nel comporsi di elementi, di cui ciascuno è un'azione. Bisogna inoltre che gli elementi non stiano semplicemente insieme, l'uno accanto all'altro, l'uno dopo l'altro, come i ciottoli d'un mucchio, come i pezzi di legno travolti dalla corrente; ma costituiscano ciò che si dice un organismo, una vera unità. Chi opera male, opera: e non di rado molto energicamente. Perchè diciamo che non si deve operar

male? Anzi: su quale fondamento, con quale criterio, distinguiamo in lodevoli e biasimevoli le azioni, che pur tutte sono azioni, estrinsecazioni di vita? Il criterio sta nel concetto di vita come unità. Un'azione, oltre ad essere quella tale azione, ha un' influenza su tutte le altre: acquista perciò un valore, che all'azione separatamente considerata non sarebbe riconoscibile. Una azione si dice buona o cattiva, secondochè accresce o diminuisce il potere di compierne delle altre: secondochè sviluppa e intensifica l'unità, o tende invece a disorganizzarla [2]). Educare praticamente l' uomo significa: sviluppare, intensificare in lui l'unità, o diciamo la personalità, in guisa che non ci sia più bisogno dei nostri comandi, nè dei nostri divieti, nè dei nostri consigli, perchè egli compia le azioni buone e si astenga dalle cattive; o in altre parole perseveri nell' impresa, che non finisce mai, di sviluppare, d' intensificare sempre più la propria personalità. Non c' è bisogno di ricordare, che la persona singola non è concepibile nè possibile fuori d'una società [3]): il bimbo abbandonato fuori del consorzio umano, posto che sopravvivesse, crescerebbe come un bruto, non come un uomo. L'unità singola non è tale veramente se non come unità di molti associati. L'ordine, che l'uomo deve stabilire nelle proprie azioni, se non vuole condannarsi a vivere miseramente, a perire, si riferisce non soltanto a lui, ma insieme anche a quelli con cui convive: l'uomo non ordina se medesimo se non coordina se medesimo agli altri. L'educazione pratica forma o prepara nello stesso tempo la persona e il socio, che sono assolutamente inseparabili.

2. — *Praticità e tecnicismo: loro distinzione.*

La praticità, essenziale all'educazione, vuol essere distinta dal tecnicismo. Un agricoltore ha bisogno, per essere un buon agricoltore, di certe cognizioni (d'una teoria) e d'una certa perizia nell'applicarle (d'una pratica). Le cognizioni e la perizia costituiscono, insieme, la tecnica dell'agricoltura. Evidentemente un avvocato non sa che farsi della tecnica dell'agricoltore, come l'agricoltore non sa che farsi della tecnica dell'avvocato. Ma e l'avvocato, e l'agricoltore, e chiunque, ha bisogno soprattutto di essere uomo, cioè d'esser educato praticamente. Gli esempi addotti bastano a mettere in chiaro la distinzione a cui ci siamo riferiti. Non dobbiamo però dimenticare che la distinzione in discorso non è una separazione recisa. Intanto: l'acquisto d'una tecnica, o anche solo d'una perizia (che della tecnica è appena una parte), richiede una certa educazione, ed è un mezzo potente di educazione. Impossibile far imparar un mestiere ad un ragazzo, senza in qualche modo educarlo: viceversa, un ragazzo che impari bene un mestiere, viene con ciò ad essere in qualche modo educato, anche se chi gli ha insegnato il mestiere non si proponeva come scopo l'educazione. Inoltre: non c'è nessuno che possa prescindere da ogni tecnicismo; sicchè l'apprendimento d'una tecnica, sia poi una o un'altra, è da ritenere essenziale all'educazione. Anzi: con lo sviluppo della civiltà, certe cognizioni tecniche diventano imprescindibili ad ognuno; sicchè, l'uomo che ne manca essendo inetto a convivere normalmente con gli altri, si devono considerare come essenziali all'educazione. P. es. la cognizione dell'alfabeto ebbe, nel medio

evo lontano, un carattere tecnico: e oggi non si può dir educato chi non la possieda. Infine: chi, avendo scelta una professione, credesse di potersi disinteressare del tutto dalla tecnica d'ogni professione diversa, errebbe grandemente. Ogni agricoltore che voglia badare soltanto ai fatti suoi, ma badarci bene, può in certe circostanze accorgersi quanto gli gioverebbe saper qualcosa della tecnica d'un avvocato. E così può essere che un avvocato, per compiere lodevolmente il suo ufficio d'avvocato, abbia bisogno, qualche volta, di alcune nozioni di agricoltura. E non si tratta soltanto di casi eccezionali. Tutti prendiamo parte al governo dello Stato. E il governo dello Stato è un tecnicismo complicatissimo. In che modo potremo esercitare con coscienza la nostra funzione politica, in che modo ci assicureremo di esercitarla nel senso che vorremmo e non in senso contrario, se non conosciamo affatto la macchina, sulla cui direzione il nostro voto eserciterà un'influenza? E come assicurar l'avvenire dei nostri figliuoli; come dar loro, se non altro, dei buoni consigli; se non conosciamo la società, così complicata, in cui si tratta di far loro un posto?

3. — *Il fine dell'educazione: sviluppare lo spirito.*

Evidentemente, il problema dell'educare non è facilissimo. Sarebbe addirittura insolubile, se, per educare, bisognasse dotar l'allievo di tutte le cognizioni e di tutte le abilità che gli potranno venire in taglio [4]). Che non bisogni tanto, non c'è chi non sappia; ma che cosa bisogna? Bisogna sviluppare lo spirito dell'alunno. Coltivare l'intelligenza; non come attività semplicemente conoscitiva, ma insieme come attività organizzatrice delle

potenze pratiche: del sentimento, del desiderio. Trasformarlo, di semplice animale che prima era, in animale ragionevole: farne un uomo. Verità vecchia, ma che va ripetuta, perchè ognuno, e in particolare ogni educatore, deve, non ripeterla come una formula vuota, bensì procurar di comprenderla bene e di farsene una guida. L'uomo, l'intelligenza del quale abbia saldamente organizzate le potenze pratiche, è un uomo che vuole. Non ho detto: che desidera, che si agita, che si affanna; ma che vuole: con tranquillità, con fermezza, con ordine, con vigore. Non è ostinato nel correr dietro a uno scopo esterno, anzi lo abbandona, quando ne riconosca il costo superiore al pregio; ma non perde mai di vista il fine vero, che è di conservare inalterato il proprio equilibrio, di esser padrone sempre di sè, di regolar sempre l'azione secondo la ragione. Un tale uomo approfitta dell'esperienza propria e dell'altrui, perchè ha gli occhi ben aperti, e non offuscati dalla passione: osserva, ricorda, riflette; così accresce continuamente le sue cognizioni, e le cognizioni gli son guida sicura. Dominando se stesso, cioè conoscendo se stesso, non s'immagina di sapere quello che non sa: quindi, se gli accade, come infatti gli accade, che gli manchi una cognizione utile o indispensabile, s'accorge del difetto e vi rimedia. Uomini, che possiedano le cognizioni di cui fossimo privi, e che sian disposti a comunicarcele, o a vendercele, non mancano. Il difficile non è di procacciarsi questa o quella cognizione, di consultare l'avvocato o il medico; è di saperli consultare a tempo e luogo; d'accorgerci a tempo e luogo che una cognizione ci manca e ci bisogna. L'arte di un tale accorgersi non è riducibile a regole determinate, non si espone in un libro, nè si spiega dalla cattedra; per apprenderla non

c'è che un modo: contrarre l'abitudine del dominio di sè. Quindi, la prima cosa che l'educatore deve proporsi, è di far dell'alunno un essere padrone di sè, conscio di sè. Tutto il resto, senza di questo, non val niente. L'educare, in quanto educare, si riduce a questo. Con ciò non voglio dire che la tecnica non giovi: anzi è necessaria, come ho brevemente accennato. Ma la tecnica non è utile a chi la possiede, se chi la possiede non è uomo nel senso vero della parola. E la tecnica insegnabile è in ogni caso limitata, mentre le esigenze pratiche della vita sono illimitate. La praticità dell'educazione consiste, non già nel tecnicismo, bensì nella formazione della volontà.

4. — *Il maestro: sue relazioni coi superiori.*

Il maestro, se governa la scuola, è alla sua volta governato. E il governo, a cui è sottoposto, è anch'esso della scuola un fattore importante. Un fattore che dal maestro dev'essere conosciuto, e conosciuto profondamente. Qûesta cognizione parrebbe non presentare difficoltà. Leggi, regolamenti, programmi e istruzioni: tutto insieme il codice scolastico non è poi tanto vasto nè tanto arduo. Ma, in primo luogo, il codice scolastico ha ben altra importanza che non il regolamento interno d'una fabbrica. La disciplina, che n'è stabilita, è, o dovrebb'essere, il mezzo con cui le azioni dei singoli vengono coordinate tra loro, e subordinate all'esigenza suprema sociale. Con le sue prescrizioni lo Stato dice al maestro, in un linguaggio compendioso e imperioso, quale sia, del concetto generale di educazione, la determinazione precisa e concreta che al paese occorre nelle circostanze presenti, e che al maestro spetta di realizzare.

Il maestro deve, se vuol compiere davvero l'ufficio suo, fare altro che uniformarsi esternamente alla lettera delle prescrizioni: deve comprenderne, assimilarsene lo spirito. E, a tale intento, l'impratichirsi del codice qual'è di fatto non basta. Per comprendere il significato vero d'una legge positiva bisogna conoscere anche le altre leggi positive, bisogna conoscere l'insieme, di cui quella è un elemento. E bisogna conoscere il popolo che s'è dato esse leggi; bisogna conoscerlo, dico, non soltanto nelle sue condizioni di fatto, quali si possono osservare in un dato momento, ma nella realtà della sua vita, cioè nella sua storia. In secondo luogo un codice scolastico non è mai perfetto: perchè nessuna cosa umana è perfetta. L'autorità dovrebbe, dicevamo, esprimere con le sue prescrizioni un'esigenza sociale: ci si prova, e ci riesce fino a un certo segno. Poi s'accorge d'aver tralasciato qualche disposizione importante, o d'aver fatto qualche prescrizione che sarebbe stato meglio tralasciare. In conseguenza: qui abolisce una prescrizione, là ne introduce un'altra. Il codice scolastico si va modificando; sempre in meglio, giova sperare. Mentre però il codice va diventando in questo modo un'espressione sempre meno imperfetta dell'esigenza sociale qual'era in un dato momento, quest'esigenza s'è andata mutando anch'essa. Un codice scolastico è dunque soggetto a mutare per due ragioni. E muta in fatto, più o meno lentamente. Ora si domanda: è ragionevole che il maestro si disinteressi di tale mutazione? Parrebbe di no. Il maestro non è il legislatore, ma può e dovrebbe conoscere la scuola meglio di chiunque altro. Il legislatore, per compiere nel miglior modo la sua opera scolastica, non può far senza quei suggerimenti di cui soltanto il maestro è capace. Buono è quel codice scolastico, il

quale al maestro non sia d' inciampo, ma d'aiuto: dico al maestro non svogliato nè bassamente interessato; al maestro che abbia coscienza chiara e risoluta del proprio dovere. Un tal maestro comprenderà, che il concorrere, sia pur modestissimamente ma efficacemente, alla formazione di un buon codice scolastico, è parte essenzialissima del suo dovere. Comprenderà che per compiere questa parte del suo dovere non bastano quello studio e quell'esperienza, che gli servon di guida nelle quotidiane lezioni [5]).

5. — *Il maestro*: *quel che deve sapere.*

L'educazione suppone l' educatore. Non c'è nessuno, anche senza parlar dei genitori, che non eserciti un' influenza più o meno diretta ma sempre notevole sull'educazione dei fanciulli: nessuno che non sia in obbligo d'esercitare in bene quest' influenza. Non si può dunque dir educato chi assolutamente non sappia educare. Ma noi parliamo di quelli che dell'educare si fanno una professione. All'educatore di professione l'essere educato, *sic et simpliciter*, non basta; non gli bastano quelle cognizioni che sono un costitutivo essenziale dell'educazione comune. Quali altre cognizioni gli occorrono? L'educatore (dico l'educatore in stretto senso, l'educatore di professione, il maestro) deve inoltre possedere, non troppo elementarmente, ciascuna delle discipline che dovrà insegnare: le quali non sono tanto poche. Ora, l'arte d' insegnarle, benchè non s'acquisti senza l'esercizio, non si acquista con l'esercizio solo; per essere arte, non empirismo cieco, dev'essere fondata su d'una scienza: sulla didattica. Inoltre: il maestro non inse-

gna semplicemente per istruire: il suo intento è formativo — dell' intelligenza, del sentimento, della volontà: in una parola: dell'anima — ben più che informativo. Dunque: oltre ad insegnare, il maestro deve anche operare sull'allievo e provocarlo ad operare. Altrimenti non educherebbe; anzi: non riuscirebbe nemmeno ad istruire; impossibile, p. es., istruire una scolaresca senza disciplinarla. Ma per operare con efficacia sull'allievo bisogna conoscere con chiara esattezza il fine da conseguire. Una cognizione generica e indeterminata non serve. Che si debba formare o preparare l'uomo sta bene. Ma per concorrere alla preparazione dell'uomo, che cosa dovrà fare il maestro nella sua scuola, oltre ad insegnare? Come potrà fare questo che dovrebbe fare? « Che cosa? » « Come? » Un maestro, che non si contenti d'un grossolano empirismo, non può non proporsi queste domande, non può non cercar di rispondervi. E si noti. Le risposte, perchè abbiano un valore, devono riferirsi al caso particolare, al concreto *hic et nunc;* ma senza staccarlo dal più vasto insieme di cui non è che un elemento, senza prescindere, oltre che dalle sue relazioni di fatto, dalle leggi che determinano il variare suo e delle sue relazioni. Ho detto abbastanza perchè si comprenda che il maestro ha da risolvere un problema, la cui soluzione sembra implicare una cognizione vasta e profonda, pressochè universale. Il problema è anzi più complicato ch' io non abbia detto. L'uomo è anima e corpo, e non se ne può formare l'anima, senza formarne insieme anche il corpo. Oltre a tutto il resto, il maestro deve insegnare anche ginnastica; deve, non soltanto fare acquistare all'alunno delle abitudini che raffermino, sviluppino e perfezionino l' intelligenza, il sentimento e il volere; ma provvedere a crescerlo sano

e robusto. E il provvedere al corpo implica la cognizione del corpo: implica tutto un insieme di scienze, di cui ciascuna basta (e n' avanza) per occupare tutta una vita.

6. —*Discipline pedagogiche*: *l'enciclopedismo.*

Le discipline, che sono imprescindibili al maestro. in quanto maestro, si dicono discipline pedagogiche. Anche dai soli nostri cenni, pur così rapidi, e (si noti bene) incompleti, risulta che le discipline pedagogiche sono parecchie. Non è lecito al maestro d' ignorarne alcuna; dunque, s' è detto, e si dice, insegnamogliele tutte; insegnamogli, cioè, i primi elementi di tutte. In tal modo, e gli avrem dato un chiaro concetto del suo ufficio, e lo avremo ben preparato a compiere il suo ufficio. E all' insieme, al mucchio di queste discipline o presso a poco di tutte le discipline, cioè dei primi loro elementi, s' è dato il nome di pedagogia. Ci siamo incamminati su di una falsa strada, bisogna mutarla. Un insieme privo di unità intrinseca è borra che riempie, non altro; un ragazzo non è trasformato in maestro per questo solo fatto che lo abbiamo imbottito di notizie: non è trasformato in maestro per questo solo nome di scuola normale che abbiamo imposto alla macchina imbottitrice. Sono anni ed anni, secoli, che si inveisce contro il verbalismo; e a ragione si inveisce. Ma si ha torto di non riconoscere, che l'enciclopedismo scucito non è proprio nient'altro se non verbalismo. Per liberarci dal verbalismo, ci siamo precipitati nelle scienze naturali, e abbiamo errato per più di un verso. Perchè, primo: una parola è un fatto, nè più nè meno d'una combinazione chimica, e le regole grammaticali son leggi

di fatti, nè più nè meno delle leggi chimiche. Secondo: le parole, con cui si esprimono le leggi e i fatti della chimica, e in generale della natura, son parole nè più nè meno di quelle di cui si compongono le chiacchiere più sconclusionate. Siamo uomini parlanti, e non ci è possibile saper niente se non per mezzo delle parole. La chiacchera (e sia detto in terzo luogo) non sta nel parlare d'astrazioni o d'immaginazioni piuttosto che di materialità visibili e tangibili. Sta nel parlare di cose che non hanno importanza. E qualsiasi cosa può avere importanza o non averne, secondo che sia o non sia pensata in relazione con altre: secondo che, in conseguenza, costituisca o non costituisca un elemento di cultura e di vita. Una proposizione di geometria, una terzina della Divina Commedia, son chiacchiere quando sian separate dalla geometria o dalla Divina Commedia. Son chiacchiere anche la geometria e la Divina Commedia per l'uomo inculto, che non ne capisce niente. Nello stesso modo anche delle cognizioni di fisica, separate da quel vasto insieme che è la fisica vera e seria, son chiacchiere: non servono a niente, se non a dare l'illusione del sapere: ingombrano lo spirito senza nutrirlo. Una cultura enciclopedica d'elementi, cioè di frammenti, è verbalistica senza rimedio; e ci vuole altro che la corporeità degli oggetti, a cui pretende riferirsi, per toglierle questo carattere. Anzi la corporeità degli oggetti non fa che accrescerglielo. Perchè, in sostanza, le cose di cui c'importa sono i fatti umani; dei fatti fisici non c'importa che in ordine alle relazioni che li collegano coi fatti umani [6]). Questo foglio di carta è un corpo; e i pensieri, che vi ho notati alla meglio, non sono che pensieri.... Ma se non fosse per i pensieri che vi ho notati, del foglio non m'importerebbe proprio

niente. Noi siamo piccoli, e il mondo fisico è grande; ma quello che noi sappiamo del mondo fisico, siamo noi che lo sappiamo.

7. — *Come preparare il maestro.*

Il problema di formar l'educatore sembra di soluzione ben difficile, se non impossibile. Ma ritorniamo al problema già toccato, e difficile anch'esso, di preparare l'uomo alla vita. La sua soluzione sta, come s'è visto, nel distinguere la praticità dal tecnicismo. Le cognizioni tecniche, sempre utili e non di rado indispensabili, son tante che non possiamo insegnarle tutte a ciascuno. Ma di questo che non possiamo fare non c'è neanche bisogno. L'uomo, per vivere praticamente, per estrinsecare la sua molteplice attività, non ha bisogno della tecnica (se non della tecnica propria della professione a cui si sia dedicato; ma noi parliamo dell'educazione in generale). Deve soltanto sapersi regolare da sè, con intelligenza e con fermezza. L'uomo che possieda questa capacità è in condizione di riconoscere le lacune delle sue cognizioni e di rimediarvi, sia procacciandosi quelle che gli mancassero, sia ricorrendo in tempo ai consigli e all'opera d'altri. Le sole cognizioni, che siano essenziali a un'educazione pratica, son quelle che risultino essenziali a sviluppare la detta capacità. Ebbene; quello che abbiamo detto dell'uomo in genere vale, con una variazione, di cui or ora faremo cenno, anche per l'educatore. Diamo all'educatore una educazione che sia pratica nel senso dichiarato: rendiamolo capace di regolarsi da sè con intelligenza e con fermezza; e avremo risoluto, quasi che interamente, il problema che stiamo studiando. L'uomo che sa regolarsi nel resto, non può non sapersi affatto regolare con

un figlio, com'un allievo [7]). Almeno con un figlio. Infatti: gli uomini educati praticamente — non dico i raffinati, ma quelli a cui un'educazione virile, cioè pratica nel vero senso, ha dato la padronanza di sè — gli uomini retti, intelligenti e fermi, sanno provvedere bene all'educazione dei loro figli. Sanno compiere la parte loro, e affidare ad altri la parte che non saprebbero compiere. L'educatore, il maestro, dev'essere, prima di tutto e soprattutto, educato come un uomo. Non basta però che sia educato come un uomo. L'educatore di professione, il maestro, ha da venire in aiuto all' insufficienza educativa dell'uomo comune. Resta da sapere in che senso dev'essere più educato. E ormai possiamo dirlo in poche parole. Un buon pittore può non essere capace d' insegnare a dipingere. Ma se, oltre a possedere la perizia, si rende un conto preciso di ciò, in che la sua perizia consiste; se, non soltanto è capace di ottenere certi effetti di disegno e di colore, ma sa esattamente con quali mezzi e con quali operazioni quegli effetti si ottengono, altro non gli bisogna per sapere anche insegnare, per saper comunicare ad altri o provocare in altri la sua perizia. L'uomo educato è paragonabile al pittore. E il maestro è paragonabile a un pittore, che non soltanto possieda l'arte sua, ma la conosca riflessamente. Il segreto di formare il maestro è tutto qui: educarlo, ma in guisa da fargli anche riflessamente conoscere ciò in che l'essenziale dell'educazione consiste.

8. — *La cultura del maestro.*

E le discipline pedagogiche? Il maestro, che abbia ricevuto l'educazione conveniente al maestro, formativa del maestro, se gli manca una cognizione che gli servi-

rebbe, se ne accorgerà, come se ne accorge l'uomo educato, e saprà, come ogni uomo educato, rimediare al difetto. Non dico per questo che le discipline pedagogiche siano da trascurare. Alcune, p. es. la didattica, sono i ferri del mestiere, assolutamente imprescindibili. E queste, oltre al valore strumentale, hanno, e precisamente in grazia del valore strumentale, un valore formativo essenzialissimo. Oltre a ricevere l'educazione, il maestro, dicevamo, deve acquistare coscienza riflessa dell'educazione che riceve. Ora, niente contribuisce a formare questa coscienza riflessa quanto lo studio accurato dei procedimenti con cui si educa. D'altra parte: la coscienza riflessa, di cui parliamo, non s'acquista con la speditezza con cui ne parliamo: esige una maturità che, a sua volta, è un risultato della cultura. E la cultura, perchè produca il suo pieno effetto, dev'essere multiforme al possibile. Perciò si comprende, che al futuro maestro si insegnino anche delle discipline, che direttamente non concorrono al fine voluto (alla formazione della coscienza riflessa), ma che vi concorrono indirettamente, intensificando e variando la cultura. Da ultimo: se non dobbiamo pretendere di comunicare al futuro maestro tutte le cognizioni che gli possono venir in taglio, dobbiamo però metterlo in condizioni di procacciarsele tutte, senza troppe difficoltà. Il maestro col tempo si specializzerà — quale cultore d'una disciplina pedagogica, non quale maestro — ma noi dobbiamo prepararlo in guisa da permettergli di specializzarsi come vorrà: dobbiamo rendergli possibile di seguitare a studiare. Il concetto, che abbiamo sviluppato, non esige che si rinunzi neanche a una sola delle discipline attualmente insegnate: ma sopprimendo la frammentarietà, sopprimerebbe insieme quella sua conseguenza

necessaria e disastrosa, che è la frammentarietà vuota [8]). Tutto, nella scuola, sia diretto a formare lo spirito, dandogli nello stesso tempo coscienza di questo suo formarsi, cioè di se stesso. Allora l'elemento A, l'elemento B, ecc. non saranno più appresi ciascuno come qualcosa che stia da sè, e che valga per sè, donde segue che lo insieme di A, B, ecc. sembri e sia irrimediabilmente sconnesso; l'apprendere un elemento non sarà che l'attuarsi d'una funzione in un organismo che si va sviluppando. L'unità dell'organismo, il reciproco integrarsi e implicarsi delle sue funzioni, daranno, alle molte singole cognizioni apprese, oggettivamente disgregate, la unità d'un sistema, ne faranno un sapere.

9. — *La cultura, e la sua unità.*

Consideriamo una scuola normale ben diretta. Cioè diretta in guisa da ottenere, non soltanto che ciascun insegnante soddisfaccia per conto proprio al proprio dovere, qual è fissato e dal programma, e da certe norme generali comunemente note, ma da indurre tutti gli insegnanti a collaborare sul serio gli uni con gli altri efficacemente. Non è possibile, che gl'insegnamenti non vi siano rivolti all'unico vero fine, di formar lo spirito del futuro maestro, dandogli coscienza di se medesimo e del suo formarsi, e che dunque il fine, per quanto è umanamente conseguibile, non si consegua. Ma, in fatto, quanti sono i direttori, capaci di compiere nel senso indicato la loro essenzialissima e difficile funzione? Il pregiudizio, che la disciplina formativa del maestro si risolva nella somma di alcune discipline, di cui ciascuna viva di vita propria, è sempre diffuso. Tra gli insegnanti: perchè ciascuno di loro non conosce che la

sua materia, non vuole intrudersi nel campo altrui, nè saprebbe in che modo intrudervisi; e non è disposto ad ammettere, che altri s' intruda nel suo. E tra i direttori: perchè ciascuno di loro è, o è stato, un insegnante; ciascuno considera il suo ufficio come sovrapposto esternamente a quelli degl'insegnanti subordinati; ma senza vedere con chiarezza, in che modo e in che senso il suo ufficio possa compenetrarsi con gli altri, animandoli e unificandoli. Può darsi, che la pratica di qualche direttore sia nondimeno buona ed efficace; ma la pratica buona, per mantenersi e svilupparsi, dev'essere fondata su di una teoria. — La teoria di cui parliamo dovrebb'essere nota, oltrechè ai direttori, per i quali è del tutto imprescindibile, anche agl' insegnanti, che, se la ignorassero, non comprenderebbero l'esigenza direttiva, e quindi non riuscirebbero a secondarla. La teoria medesima dovrebb'esser nota — nelle sue linee generali, tracciate in guisa da renderle senza troppe difficoltà chiaramente comprensibili — anche agli alunni; perchè l' unificazione della cultura, dovendo attuarsi nell'anima d'ogni singolo alunno, esige la sua cooperazione; che poi uno cooperi ad attuare in sè un fine di cui non abbia nessuna idea, è impossibile. Possiamo, della teoria, di cui finora non s'è dimostrata che l' imprescindibilità, saper qualcosa di non troppo indeterminato? Sì; purchè ci si renda un conto chiaro del nostro conoscere. Carattere comune a tutte le cognizioni, e perciò ad ogni scienza, è l'oggettività. Vale a dire: la cosa, che io conosco, e il pensiero mio, con cui la conosco, differiscono irreducibilmente. La mia cognizione della pietra, o dell'ira, è tutt'altra dalla pietra, o dall'ira. Da questa semplice riflessione sorge un problema: come la cognizione sia possibile. Se l'oggetto è altro dal mio pen-

sare, il mio pensare non mi renderà mai consapevole dell'oggetto, che dunque mi resterà incognito. Per vincere la difficoltà non c'è che un modo: riconoscere, che la realtà nota o conoscibile si riduce al sistema de' nostri pensieri; considerati, non già un per uno cioè in astratto, ma nella loro concretezza, o diciamo nella loro vivente unità. La realtà insomma è una formazione del pensiero umano; dunque il pensiero umano è anche, in un certo senso, divino. — Tuttociò esige delle delucidazioni, sulle quali non posso trattenermi qui, ma che ho date altrove [9]). Chi m'abbia capito, e il capire non è difficile a chi ci si provi seriamente, riconoscerà, che le riflessioni testè accennate ci dànno l'unità essenziale alla moltiplicità sperimentata o vissuta. L'attività conoscitiva e la fattiva, un uomo e gli altri uomini, gli uomini e la rimanente realtà, non sono cose, che stian separatamente le une accanto alle altre; non ci sono che in quanto collegate necessariamente in un tutto uno. Comprender questo, è comprendere la vita. E quindi è comprendere l'educazione; che ha per fine la vita, e che, se la consideriamo nella sua pienezza, è tutt'uno con la vita; l'uomo infatti non vive, che in quanto altri lo educa, ed egli alla sua volta educa se stesso e altri. La unità delle dottrine pedagogiche, o la dottrina pedagogica fondamentale, coincide con l'unità o con la dottrina della vita, con la filosofia.

Note all'Articolo 1.

[1]) Vedi sui rapporti tra « pratica e teoria » un lucido art. del V., così intitolato, apparso in Riv. di Fil., anno XI numeri 1, 2, 3, 1919 (V. C.).

[2]) Cioè secondo che irrobustisca o disgreghi la personalità dell'uomo (V. C.).

[3]) Si rammenti in proposito il paradosso di Rousseau. (V. C.).

[4]) Non dunque « recipiente da riempire », ma organismo da sviluppare e rinsaldare. (V. C.).

[5]) Quando scrissi e pubblicai per la prima volta il presente art., vale a dire più di 15 anni or sono, era già diffusa, e accolta con passione, l' idea che alla legislazione scolastica i maestri debbano contribuire, non solo in quanto cittadini che hanno parte nel Governo dello Stato e del Comune, ma in quanto maestri. E, per attuarla, si tenevano dei congressi; nei quali si parlava di molte cose: anche della necessità — reale: questo libro stesso n'è prova — di migliorare la scuola. Ma i più si proponevano soprattutto un altro fine: di costringere il Governo, per via d'un'agitazione perpetua crescente, a migliorare le loro condizioni economiche, pur troppo tristi. Non c'è bisogno d'aggiungere, che i maestri ubbidivano, accorgendosene o no, alla suggestione di partiti politici, che tendevano a disorganizzare lo Stato per dominarlo. Il procedimento era quello comunemente seguito nelle adunanze popolari: una discussione tumultuaria si chiudeva con la votazione d'un ordine del giorno; che, in base a certi principi astratti, formulava delle proposte pratiche, domandandone, con parole molto grosse, l'attuazione immediata. Il presente art. fu appunto letto in un congresso; letto che l'ebbi, mi si chiese quale ordine del giorno proponessi. Avendo io risposto che non ne proponevo e non ne accettavo alcuno, parve, ai più dei congressisti, anzi a quasi tutti, che io dicessi delle pazzie. Io non penso a giustificarmi — dopo 15 anni! — Ma qualche riflessione, suggeritami dalle inconcludenti e disastrose agitazioni di cui ho detto, può esser sempre istruttiva. In primo luogo: benchè i maestri abbiano diritto a vivere con decoro, senza di che non potrebbero nemmeno esercitar bene il loro ufficio, — è per altro evidente, che i due problemi — di migliorare la scuola, e di migliorare le condizioni economiche dei maestri, sono diversi; quello è un problema di pedagogia, questo un problema d'amministrazione. Io riconosco importantissimo anche il secondo; ma posso discutere soltanto il primo. E il primo, essendo un problema di pedagogia, non si risolve a colpi di maggioranza. Una qualche maggioranza — qui non dobbiamo cer-

care, quale sia il modo migliore perchè si costituisca e si manifesti — è necessaria, perchè una legge obblighi, vale a dire perchè ci sia; non è sufficiente a farla esser buona; infatti: la legge positiva, che sempre dev'essere ubbidita, non è sempre la migliore; perchè sia tale, dev'esser fondata sulla ragione. I maestri non sono i legislatori, non creano la legge. Ma conoscono la scuola, pur non essendo soli a conoscerla; ciascuno di loro ha dunque il diritto e il dovere di esporre, intorno alla legislazione scolastica, il suo parere; il quale, se razionalmente fondato, aiuterà i legislatori a legiferar meglio. Ed è certamente opportuno che i maestri, per compiere quest'ufficio, lavorino anche insieme, oltrechè individualmente: si riuniscano e discutano tra loro. Ma bisogna non dimenticare che se, di cento adunati, novantanove son d'accordo contro uno solo, questo fatto non costituisce neppure un principio di prova, che i noventanove abbian ragione contro quell'unico. Dunque le deliberazioni votate a maggioranza non servono: quello che importa è di sapere, non come la pensino i più; ma quali ragioni siano state addotte, così dai molti come dai pochi, a difesa delle rispettive opinioni.

[6]) Il lettore rifletta sulla ineffabile « corporeità » delle così dette « lezioni di cose » e per aspetto; cfr. un mio art. « Idola scholae » ne *La nostra scuola,* anno II, n. 7 (V. C.).

[7]) Come si vede è da riformare del tutto il concetto volgare di *pratica.* Ed è d'importanza capitale nel campo della pedagogia (V. C.).

[8]) Questo concetto va ricollegato con l'articolo *Pedag. e scienza nat.;* specialmente al § 8. Il contrasto che se ne potrebbe rilevare è solo apparente. (V. C.).

[9]) Cfr. i miei *Massimi problemi,* Milano 1910; seconda ed. 1914; *Conosci te stesso,* Milano 1912; *Linee di filosofia critica,* Roma 1925. E, nel pres. vol., il cap. *Scuola e religione* (in part. Art. I), dove la dottrina compendiata qui sopra è presentata sotto un aspetto diverso. Sulla nozione di filosofia, che, intesa come io l' intendo, è un po' diversa dalla più comunemente accettata, credo utile qualche schiarimento. — Esiste Dio? e quali ne sono gli attributi? Ammesso, che Dio esista, c'è qualcos'altro di reale? Posto che sì: che relazione passa tra Dio, e la rimanente realtà? In che senso esiste la realtà fisica? E in che senso esiste l'uomo? La morte corpo-

rea implica, o no, quella di tutto l'uomo? Posto che no, da che dipende il destino dell'uomo nell'al di là? — I problemi testè accennati, poco importa se completamente o no, sono « i massimi », che la filosofia, da quando apparve, si propose di risolvere. La filosofia è, anche a mio parere, la scienza dei massimi problemi. Per altro, la risoluzione finora è mancata; il ritentarla è dunque, dicono, un vero perditempo. Lo studio storico della filosofia dimostra invece, che la ricerca filosofica non riuscì vana; infatti, condusse a modificare via via la posizione dei massimi problemi, cioè a comprenderli meglio; che fu realizzare un vero e grande perfezionamento nel pensiero umano. I brevi e facili cenni storici, contenuti nelle mie *Linee di fil. crit.*, bastano da soli a dimostrare questo asserto. Ma c'è qualche altra cosa da notare. Lasciamo per un momento in disparte i problemi della filosofia. Tutti gli altri, che ci possiamo proporre, sono connessi tra loro, con l'esperienza e con la pratica; non sono connessi con altro. Le soluzioni, che si mettono innanzi, hanno le medesime connessioni. Di qui risulta il criterio certo, per decidere sul valore di una qualsiasi nuova soluzione messa innanzi. La nuova soluzione sarà vera, o no, secondo che non sia, o sia, in opposizione con l'esperienza, con la pratica e con le soluzioni precedentemente accertate. *In ordine alla soluzione dei problemi filosofici, questo criterio ci manca.* Non, che i problemi filosofici, e quindi le soluzioni rispettive, non si connettano con l'esperienza, con la pratica, tra loro, e, aggiungiamo, con tutto il sapere umano; ma, in filosofia, queste medesime connessioni sono controvertibili. Quindi, alla filosofia non è applicabile il comune procedimento conoscitivo. Altra è la via da seguire: indichiamola brevemente. Le cognizioni che abbiamo devono esser possibili: cerchiamone le condizioni di possibilità. Ricerca inutile, quanto alla scienza e al saper volgare, che possiedono un criterio sicuro di verità; ma non difficile, non essendoci nulla di così noto, come le cognizioni. Ebbene: le soluzioni vere dei massimi problemi sono quelle appunto, e quelle soltanto, che si riducono alle condizioni, perchè le cognizioni siano possibili. P. es.: Dio esiste (con questi o con quelli attributi), oppure non esiste, secondochè il suo esistere (con questi o con quelli attributi), risulti o non risulti necessario a che noi si abbiano delle cognizioni. Per

chi appena rifletta, questo è d'una chiarezza e d'una semplicità estreme. Cercare oggettivamente, cioè col procedimento consueto, se Dio esiste o no, così come si cerca, se il corpo tale sia decomponibile o no, se la tale narrazione di Livio sia degna di fede o no, è vano senza dubbio. Ma quand'anche noi avessimo esaurito il campo degli oggetti conoscibili, rimarrebbe sempre inesplicata la nostra cognizione oggettiva. Laddove, spiegata questa, cioè riconosciutane la possibilità, l'orientamento in ordine al Tutto (benchè non di certo in ordine alle singole sue parti) è divenuto inoltrepassabile; vale a dire i massimi problemi son risoluti. È bensì da notare, che la cognizione di cui s'indaga la possibilità, non dev'essere considerata in astratto. Cioè dev'essere considerata, non soltanto come cognizione anche della pratica, ma come un'attività, che per se stessa è pratica, e che in tanto è conoscitiva in quanto è pratica. Io, qui, non posso compendiare il sistema della filosofia. Ma non credo che ce ne sia bisogno. I pochi cenni che precedono sono facilmente intelligibili, non che da ogni buon insegnante, ma da ogni discreto alunno delle magistrali. E bastano per dare all'insegnamento l'organicità, che gli è necessaria, perchè il futuro maestro ne sia preparato a compiere la sua vera funzione. — Prevedo l'obbiezione solita: la filosofia, di cui ci avete fatto cenno, è la vostra, e non varrà più di un'altra qualsiasi. Rispondo, che non l'ho inventata io. E che il suo principio, quantunque formulato con chiarezza esplicita per la prima volta poco più di cent'anni or sono, fu avvertito, non così distintamente, già da Platone, il quale ci arrivò studiando le dottrine filosofiche precedenti. Quella dottrina, della quale si diffida come d'un'arrogante novità, non è invece che il risultato, finora ultimo, d'un lavoro lunghissimo, accurato, e intrinsecamente connesso, malgrado inevitabili deviazioni, che del resto giovarono anch'esse a vincere ogni unilateralità. Una esigenza, della quale non c'è uomo riflessivo che in qualche modo almen vago non s'accorga, ma della quale non è facile rendersi conto, siamo finalmente riusciti, e ad esprimerla, e a farle, nell'organizzazione della vita, la parte che le spetta. La filosofia non è (come quella « vecchia lombarda » s'immaginava che fosse il Papa) « un drago, una montagna, una bombarda »: è la dottrina della vita, costruita nel

solo modo possibile, cioè con riguardo all'esigenza della vita. — E quindi la pedagogia non può essere, non è, altro che la filosofia. (Sull'identificazione di pedagogia e di filosofia cfr. anche l'Art. sg.).

Art. 2 - CULTURA E PEDAGOGIA.

1. — *Come si debba discutere.*

Una dottrina si presenta come buona, ed estrinseca una forza espansiva non trascurabile; bisogna discuterla per valutarla esattamente. *A che non soltanto si richiede, ma basta, che la si comprenda.* Nel campo teoretico, la valutazione, o coincide con la cognizione adeguata (che dovrà estendersi anche alle applicazioni pratiche), o manca di serietà e d'efficacia. Comprendere una dottrina significa infatti scoprirne le relazioni con le altre; il nuovo è o non è giustificato, è accettabile o rifiutabile, secondochè metta in evidenza o disconosca un'esigenza di quanto è già noto; *ha un valore o un disvalore secondochè giovi o no a integrare il noto.* Può darsi, che a connettere il nuovo col noto non si riesca soddisfacentemente; può darsi altresì, che il supposto noto, a cui ci riferiamo, contenga del problematico; una valutazione sarà dunque sempre più o meno controvertibile. Ma il metodo valutativo, di cui s'è fatto cenno, è il solo che abbia una qualche reale utilità, che aiuti la formazione d'un pensiero sempre più consapevole chiaro e coerente. Veniamo al concreto. C'è una pedagogia « nuova », che si va costruendo sulla rinnovata filosofia « dello spirito » e che si diffonde. La sua ragion d'essere, secondo i novatori, si riassume così: la pedagogia

« vecchia » trascura certi elementi essenziali, che dalla nuova son riconosciuti e utilizzati. Per dimostrare, che i novatori s'ingannano, bisogna dimostrare: o che i detti elementi son da trascurare (sia perchè inutili, sia perchè fittizi); o che non sono trascurati nemmeno dalla pedagogia vecchia. È questo il nodo vero della questione. Molti pretendono invece, che la nuova dottrina sia da escludere senz'altro perchè in opposizione con certi principî, evidenti a parer loro, e fondamentali alla vecchia dottrina, ma sui quali appunto si esercita la critica de' novatori. Circolo vizioso, dal quale bisogna uscire, se non si vuol che la discussione si risolva in una vuota logomachia.

2. — *La così detta pedagogia scientifica.*

Dicono: la pedagogia non sarà mai una guida sicura, se non assume il carattere di scienza; e non può assumerlo, se non la si libera da quel caos d'opinioni discordi, ch'è la filosofia. La così detta filosofia dello spirito è poi un tentativo di costruir la scienza per mezzo del pensiero puro, cioè dal raziocinio astratto. Il tentativo ebbe un tempo la sua importanza; ma, dopo l'introduzione del metodo sperimentale, dev'essere abbandonato. Si risponde: che la filosofia dello spirito non s'oppone al metodo sperimentale, nè lo svaluta; e che la pretensione di ricostruir l'universo a priori non le può esser imputata se non da chi non la conosca. *Se col nome di scienza intendiamo una teoria fondata unicamente sull'esperienza estesa e sulla deduzione matematica, la filosofia dello spirito* (e con essa la pedagogia) cadrà per definizione fuori della scienza; ma da ciò non

si ricava nulla contro il suo valore, finchè non sia dimostrato che tutto lo scibile si riduce all'esperienza estesa e alla matematica. Non la realtà deve piegarsi alla riflessione; bensì la riflessione alla realtà. Pretendere, che ogni teoria e ogni pratica si debbano ridurre alla fisica e alle sue applicazioni, è tanto sensato, quanto pretendere che una ruota idraulica debba essere piantata sul terreno sodo; e ciò per la buona ragione, che soltanto sul terreno sodo si possono fabbricar delle case. La filosofia dello spirito (e quindi la pedagogia, che vi si fonda) è in un variare continuo, e deve ogni tanto rifarsi da capo; manca della stabilità, e quindi anche della sicurezza, che sono i pregi della fisica. *Bene; ma è possibile studiare lo spirito con lo stesso metodo, con cui studiamo la realtà estesa?* È vero, che una pedagogia non filosofica si è potuta costruire, bene o male. Ma — dicono i novatori, parlando coi loro avversari — opporci questo fatto come un argomento sarebbe irragionevole. Perchè noi neghiamo, non il fatto, ma il suo valore. Ciò, a che voi date il nome di pedagogia, è, secondo noi, tutt'altro da ciò che dovrebb'essere; contiene sì del buono, preso qua e là; ma come insieme non ha valore di sorta: è una ruota idraulica ben piantata sul terreno sodo. È bensì vero, che un succedersi d'opinioni assolutamente caotico non costituisce una dottrina; *ma, viceversa, un variare ordinato secondo una sua legge intrinseca è d'ogni dottrina un costitutivo essenziale; infatti*: a che può servire la dottrina, se non a perfezionare se stessa e la pratica? Ora, ogni perfezionamento è una variazione. Le ragioni dei novatori non saranno decisive; ma provano, che per concludere bisogna entrar nel vivo della questione, abbandonando le vuote generalità. Che cosa è la filosofia dello spirito?

3. — *L'unità individuale.*

L'uomo ha un'attitudine conoscitiva e un'attitudine pratica: giudica e opera. Le due attitudini sono inseparabili, benchè distinguibili; come in una superficie sferica la faccia convessa e la concava. Chi studia esercita l'attitudine conoscitiva; ma nell'esercitarla opera: compie un lavoro, che lo stanca; e il cui fine immediato (non però unico) è conoscitivo, ma che in quanto lavoro è pratico. Viceversa, la più grossolanamente pratica delle operazioni, p. es. quella di chi spacca legna, è impossibile se non è anche insieme conoscitiva. Ciascun atto è insieme conoscitivo e pratico. Un processo non è sempre, anzi non è quasi mai, conoscitivo e pratico in egual misura; e non di rado fallisce al suo fine, o a quello che dovrebb'esserne il fine, donde gli errori, e le colpe; ma tuttociò si deve a complicazioni ulteriori, dalle quali prescindiamo per ora. Il nesso medesimo, che unisce il giudizio e l'azione pratica, s'estende alle sensazioni, ai sentimenti (piaceri e dolori), ai ricordi, e in breve a tutte le psichicità. Le quali, benchè (od anzi perchè) distinguibili, sono inseparabili. Constatare o avvertire una psichicità è sempre un metterla in relazione con altre: una qualsiasi psichicità che si realizzi da sola, è un fatto senza esempio [1]). Il potere, che giudica, opera, sente, ricorda, ecc., è sempre uno e il medesimo: è l'uomo singolo; quello, che ciascuno di noi chiama se stesso. Le sue psichicità son da ciascuno apprese come sue, non altrimenti. E ciò vuol dire, ch'egli è intanto l'unità delle sue psichicità. L'unità non ci sarebbe senza le psichicità, di cui è unità; ma reciprocamente queste non sono mai osservabili, che nell'unità. E se c'è sotto

un mistero, poco importa: questo è il fatto. Fermarsi alla distinzione, senza risalire all'unità che la condiziona, è trascurare il fatto.

4. — *Schiarimenti: giudizio e sensazione.*

Aggiungiamo (in questo § e nel successivo) qualche riflessione, secondaria per il nostro intento, ma utile forse a far meglio comprendere quanto si è detto. Non ci sono giudizi, che in ultimo non si riferiscano a delle sensazioni; etimologicamente, pensare significa pesare. Viceversa: la *sensazione, in quanto ha un valore conoscitivo, implica sempre il giudizio*. Questo sembrerà un paradosso: il giudizio non ha forse molte volte il suo fondamento immediato nella sensazione? Io, per sapere che cosa ci sia in un pacco, lo apro; e poi dico (supponiamo): ci son dei libri. Ho giudicato secondo che ho visto; il mio giudizio non è costitutivo della sensazione, perchè vien dopo, e ci si fonda. L'opinione comune, che la sensazione stia da sè, all' infuori d'ogni giudizio, sembra giustificata. Ma vediamo, in che modo la sensazione serva di fondamento a un giudizio. Aperto il pacco e osservatone il contenuto, io non dico già: ecco la tale sensazione; ma dico: ecco dei libri. Ciò, su che io mi fondo, non è la sensazione pura: è un sistema di giudizi preformato, che include la sensazione come un suo elemento materiale o di fatto. È bensì vero, che il sistema di giudizi, a cui ci riferiamo e non potremmo non riferirci (una sensazione, che non fosse conosciuta, per il processo conoscitivo sarebbe come non avvenuta), non è distintamente avvertito che nei casi dubbi, quando cioè dobbiamo ricorrervi per giungere a quell' interpre-

tazione, che d'ordinario è abituale. Come le sensazioni, così anche la realtà fisica è, in quanto se ne parla, inseparabile dal processo conoscitivo. La nozione di materia è (potrebb'essere altro?) una nozione, che si ricava dall'esperienza; è l'esprèssione d'un ordine inerente alla vita umana. La fisica è una teoria dell'esperienza estesa, e non della materia « in se medesima »; e l'esperienza estesa non è che una parte di tutta l'esperienza, ossia della vita. *Il che rende almeno dubbio, se all' ipotesi di una materia esistente in se medesima sia possibile attribuire un significato, non che un valore.* Non insistiamo. Notiamo bensì: che l'abbandono di quell' ipotesi, essendo un riconoscere nella fisica niente più che la dottrina dell'esperienza estesa, non implica punto una svalutazione dell'esperienza estesa, nè la pretensione di costruire a priori la fisica o qualsiasi cognizione.

5. — *Ancora schiarimenti: lo spirito individuale.*

La sola realtà certa, costituente insieme il dato, e il processo conoscitivo-pratico applicantesi al dato, è la vita consapevole nella sua complessa unità. Senza dubbio, anche le sue parti sono reali; ma come parti, che si presuppongono a vicenda, e presuppongono la unità, il tutto. Attribuire alle parti un'esistenza indipendente, una priorità, è un' ipostatizzare delle astrazioni; è un perdere di vista il fatto, sostituendovi una « spiegazione » ipotetica e cervellotica. Ebbene: dicendo, che l'uomo è « spirito », la filosofia dello spirito intende semplicemente questo: che l'esserci dell'uomo si riduce, per quello che ci consta, e a parte ogni tentativo di spiegazione, all'esserci della sua vita consape-

vole, considerata nella sua pienezza, e perciò includendovi anche l'esperienza estesa. *Un tale spiritualismo è tutt'altro dallo spiritualismo tradizionale dualistico.* La vita consapevole si risolve in una moltitudine di fatti variabili; che sono bensì collegati tra loro da certe leggi. Ma queste, benchè siano condizione dei fatti, viceversa non esistono che in quanto accadono dei fatti; e insomma si riducono alla loro unità. Elementi « sostanziali », cioè non riducibili a fatti o a leggi, non è lecito presupporne; la ricerca forse li potrà o li dovrà concludere; ma non può essere istituita che sui fatti, considerati (s' intende) nella loro unità. In particolare: il dualismo, che di materia e di spirito fa due sostanze (o due specie di sostanze) irriducibili tra loro, è un' ipotesi, che non soltanto esigerebbe anch'essa una prova, ma che non ne sembra capace. L'esperienza, ossia la vita consapevole, si distingue in fisica o estesa, e psichica o inestesa. Ma queste sue parti sono inseparabili e coessenziali. Sicchè, tolta l'esperienza fisica, sarebbe tolta insieme l'esperienza psichica. In altri termini: di quelle due sostanze, che son lo spirito e la materia secondo la concezione dualistica, substrati rispettivi dell'esperienza psichica e dell'esperienza fisica, la prima non esiste senza la seconda; nè, del resto, la seconda senza la prima [2]).

6. — *Relazioni essenziali tra gli uomini: l'unità suprema*

Vi sono molti uomini, diversi e distinti: ciascuno è, *quanto al reale avvertito accadere delle psichicità che ne costituiscono la vita consapevole,* fuori di ciascun altro, e chiuso in se stesso. Ma ciascuno, è, sotto il doppio aspetto pratico e conoscitivo, in relazione con qual-

che altro. E nessuno ci può essere (nessuno può esser uomo) senza tali relazioni. L'uomo è « figliuolo dell'uomo »; ha bisogno di essere in qualche modo allevato, e non può esserlo che da qualche altro uomo; è ragionevole in quanto è parlante; il suo vivere si risolve in gran parte in un aver che fare con altri uomini. Un uomo può vivere per un tempo anche segregato (Robinson Crusoè!); ma perchè ha delle attitudini, che deve all'aver prima vissuto con altri. Ciascuno è sempre in relazione immediata con pochi altri; e nessuno potrebbe mai essere in relazione immediata con tutti gli altri. Ma non c'è altro uomo, con cui un uomo non possa venir in relazione; l'accidentalità che ha messo Tizio in relazione con alcuni, lo avrebbe, se diversa, messo in relazione con alcuni altri. La possibilità, che un elemento venga di fatto accidentalmente in una certa relazione con un altro, implica tra l'uno e l'altro una correlatività essenziale, cioè tale che il sopprimerla sarebbe un sopprimere quella possibilità; p. es., due rette, perchè possano incontrarsi, debbono giacere in uno stesso piano. Dunque gli uomini sono tutti essenzialmente correlativi tra loro: le vite individuali sono unità essenzialmente collegate in un'unità suprema, sicchè l'esserci è per ciascuna condizionato al suo esser inclusa nell'unità suprema. Come p. es. il cuore, il polmone, il fegato, ecc., sono organi distinti bensì, ma che non ci sarebbero, se non ci fosse tutto l'organismo, di cui ciascuno è parte. O come i tanti fatti psichici di cui risulta una vita individuale; ciascuno dei quali è un distinto; ma non è possibile fuori di quell'unità, ch'è la vita individuale, o il soggetto. Domanderanno: che cosa è, in sostanza, l'« unità suprema »? E che cos'è in sostanza, domandiamo noi, l'unità individuale? Nessuno crederà che il rispondere

a quest'ultima domanda sia necessario per accertare l'esistenza dell' individuo: spiegabile o no, anche l'unità suprema, o l'essenziale correlazione tra gli individui, è fuori di contestazione. Non è dunque necessario dare una risposta neanche alla prima domanda. Un processo relativamente chiuso — p. es. fabbricare una casa o una strada ferrata, studiare matematica o fisica, ecc. — non esige un riferimento esplicito all'unità; ma questa è condizione *sine qua non* d'ogni processo; e perciò il prescinderne o peggio il negarla è un disintendere la vita. *Ebbene: la filosofia dello spirito si riduce, quanto all'essenziale, al riconoscimento esplicito della detta unità.*

7. — *I contrasti e loro conseguenze: ufficio pratico della cognizione.*

L'uomo è molte volte in contrasto con se stesso. Prima voleva una cosa, e ora ne vuole un'altra. Per delle ragioni, che di certo hanno un valore, poichè ci sono; ma che difficilmente sono « ultime » come pur si crede. Accade, che i motivi della prima volizione ridivengano predominanti, per un tempo; dopo del quale ridivengono predominanti quelli della seconda, ecc. L'attività si spezza in parti non d'accordo tra loro. L'uomo è anche molte volte in contrasto con altri. Chi ha un desiderio, chi un altro; le azioni, con cui ciascuno tende ad appagare il proprio, s' impediscono a vicenda. Ciascuno è turbato in se stesso, e son turbate anche le relazioni tra i due. Il turbamento intimo fa sorgere altri desideri; e il turbamento nelle relazioni crea delle circostanze nuove, d'ordinario non favorevoli nè ai desideri vecchi nè ai nuovi. Un primo contrasto ne rende

inevitabile un secondo; i contrasti esterni si ripercuotono all' interno e viceversa; crescono le sofferenze dei singoli, e l'arruffio delle relazioni: le vite individuali, e la vita collettiva, degenerano in un caos privo di costrutto. Per sfuggire a queste « complicazioni » bisognerebbe, che ciascuno potesse prevedere le conseguenze degli atti propri e degli altrui; al che si richiederebbe (nè forse basterebbe) una cognizione adeguata e « pratica » di sè, degli altri e delle reciproche relazioni. Mentre invece la cognizione, che ciascuno ha degli altri e anche del suo passato, è incerta non di rado, sempre scarsa, e soprattutto generica. Un uomo, benchè possa, non sempre, nè sempre con sicurezza, ricordare il suo passato, non può riviverlo concretamente; nè vive mai concretamente il fatto altrui. Donde viene, che la reminiscenza del fatto proprio, e la notizia del fatto altrui, abbiano praticamente un'efficacia molto minore di quella che dovrebbero avere, data l' importanza reale del fatto. Lo stesso dicasi delle relazioni, e in particolare di quelle che non ci tocchino immediatamente. L'uomo è bensì capace di rappresentarsi con vivacità estrema un futuro anche non prossimo. Donde una commozione, la cui forza è non di rado irresistibile, ma che d'ordinario non è proporzionata, nè all' importanza reale del fatto preveduto, nè alla fondatezza della previsione. Le rappresentazioni vive, ma di fatti non realizzabili o privi di reale importanza, non fanno che accrescere il turbamento interno; le previsioni più gravi e più certe, ma non associate con rappresentazioni vive, restano pressochè inefficaci. Ma la cognizione può molto per attenuare gl' inconvenienti accennati, che derivano dalla « ristrettezza » della coscienza concreta o vissuta. Col divenir più sicura, e con

l'estendersi a un numero sempre maggiore di fatti e di caratteri dei fatti, la cognizione va sempre più accostandosi alla concretezza della vita; rende più fondate le previsioni, e più regolate, cioè più vantaggiose, le rappresentazioni relative al futuro. È un grande aiuto a ben vivere; perchè, oltre a suggerircene i mezzi, modifica le inclinazioni, attenua i contrasti, e insomma ci rende migliori.

8. — *Valutazione dei giudizi.*

Le cognizioni si risolvono in giudizi. Non c'è uomo che non giudichi, possiam dire in ogni momento, e che non abbia informazione di giudizi altrui; chi vuole procacciarsi un massimo di cognizioni, deve moltiplicar le occasioni di giudicare per suo conto, e d'informarsi. Ma son giudizi anche gli errori; dunque ogni giudizio dev'essere valutato. E non può esser valutato senza riferirlo ad altri giudizi; ciascuno dei quali deve alla sua volta riferirsi ad altri e così via; gli stessi « principî » sono « evidenti », perchè necessari a connettere i giudizi tra loro. L'attitudine a conoscere implica tutto un sistema di giudizi preformato. P. es.: il giudizio: a) quest'anello è d'oro, non è intelligibile senza il giudizio *b*) oro è ogni corpo che abbia le proprietà *p*, *q*, *r*,... il quale ne implica un altro: *c*) le proprietà *p*, *q*, *r*,... sono inseparabili. È chiaro, che il giudizio *(c)* ne presuppone moltissimi altri, costituenti un processo complicato. Il giudizio *(a)* si risolve, in forza di *(b)*, nella somma: *d*) la materia di quest'anello ha la proprietà *p*, la proprietà *q*, ecc. Accertare ciascuno dei giudizi *(d)* è praticamente impossibile; se n'accerta uno, col che in forza di *(c)* sono accertati anche gli altri; ma, di nuovo,

l'accertarne uno implica il riferimento a un sistema di giudizi preformato (a delle nozioni di chimica). S' intende, che i giudizi, nel senso in cui se ne parla qui, sono gli atti umani, di cui risulta l'esperienza; come già si disse, nella concretezza della vita consapevole, dalla quale dobbiamo non astrarre, giudizi e sensazioni si possono distinguere bensì, ma non separare. Un giudizio che si limiti ad affermare un fatto, p. es.: vedo azzurro, sembra valido per sè; ma implica dei concetti, un linguaggio, e dunque un sistema di giudizi preformato. Inoltre: tali giudizi, benchè siano i costitutivi materiali della vita consapevole, sono, ciascuno per sè, privi d'importanza; e non l'acquistano che dalle loro connessioni. Dire — vedo azzurro — è lo stesso che non dir nulla, se non è un mezzo per arrivare ad altro, p. es. alla conclusione: fa bel tempo.

9. — *Difficoltà della valutazione. Come vengano superate nel campo della scienza.*

Il sistema di giudizi, a cui ci riferiamo per valutare un giudizio nuovo, non è in generale formulato nè formulabile per intiero. Tutti sappiamo bensì all'occasione formularne una parte maggiore o minore, con la quale viene confrontato il giudizio da valutare. Questo ha sempre una qualche ragione, che vien ritenuta sufficiente o no, secondo che dal confronto il nuovo giudizio risulti compatibile o no con la detta parte, ossia (come suol dirsi) con delle cognizioni comuni certe. Ma le valutazioni così ottenute riescono molte volte controverse. Non sempre si è d'accordo sulle così dette « cognizioni comuni ». Quindi, ciascuno ha motivo di so-

spettare, che non siano tutte cognizioni quelle da lui assunte come tali; ossia che il sistema di giudizi, da lui presupposto, e a cui egli si riferisce, non risulti per intero di giudizi validi. Gli uomini che appartengono a una medesima « scuola », quelli cioè che vivono in un medesimo ambiente intellettuale, sono in massima d'accordo tra loro, ma spesso in disaccordo con gli appartenenti a un'altra scuola; sicchè il dubbio è legittimo anche dove non apparisce nessun disaccordo. Per eliminare la difficoltà bisognerebbe, che il sistema di giudizi, a cui ci si riferisce, fosse, non sottinteso e quindi formulabile soltanto a pezzi secondo l'occasione, ma formulabile per intiero. Soltanto allora potremmo assicurarci, se i giudizi di cui risulta sian d'accordo tra loro (e coi fatti; questa seconda esigenza è inclusa nella prima), cioè validi senza dubbio. Questo, che ci bisognerebbe fare, si è fatto in matematica, ed anche, sempre utilmente benchè non così compiutamente, in fisica. Fondare una « scienza », prepararle cioè un terreno sicuro, non vuol dir altro. Ma questo non si può fare, se non limitando l'indagine a un campo circoscritto con precisione. E qui sorge un'altra difficoltà, che dobbiamo considerare.

10. — *Valutazione ulteriore: sue condizioni*

Circoscrivere un campo, e chiudervisi, è trattare come stante per sè un gruppo d'elementi, che di fatto esiste soltanto in relazione con altri: è astrarre. Una pratica e una dottrina, che si riferiscano alla sola esperienza esterna, sono astratte, al pari di quelle che si riferiscono alla sola esperienza interna; perchè l'esperienza esterna e l'interna sono inseparabili. Un operaio

e un grecista non pensano come tali che alle rispettive specialità, e fanno benissimo: per estrinsecarsi utilmente l'attività non potrebbe non specializzarsi. Ma le specialità non hanno valore che dalla vita e in ordine alla vita; e dunque vanno subordinate a questa. La pratica specializzata, la tecnica, esige delle cognizioni ugualmente specializzate, le scienze particolari. La subordinazione alla vita esige una considerazione integrale della vita; cioè una cognizione, che abbia riguardo al tutto, non a questa o a quella parte sola. E il processo, con cui si costruisce una tale cognizione, si riduce a vivere intensamente, con gli occhi aperti. Vivere intensamente, seriamente, la vita nostra e l'altrui; badare ai fatti nostri, agli altrui per quanto si collegano coi nostri, *e a quelli, che sono di tutti senz'essere d'alcuno; cioè lavorare collaborando. E tener gli occhi bene aperti: cioè non trascurare anzi moltiplicare le occasioni di veder meglio:* informarsi, riflettere, non dimenticare. Tuttociò richiede l'assimilazione della cultura. E si noti. Un uomo, che per assimilarsi la cultura si chiuda nello studio come in una specialità, che non partecipi concretamente alla vita comune, godendone i beni, soffrendone i mali, sforzandosi come può d' intensificare i primi e d'attenuare i secondi, — non vive con serietà; e quindi la sua cultura non è che un vuoto passatempo. La vita è insieme conoscitiva e pratica; i due caratteri essendo reciprocamente coessenziali. Chi astrae dalla pratica — ed è un astrarne il non partecipare alla vita collettiva — rinuncia perciò stesso alla cognizione concreta; senza vita seria, non ci può essere cultura seria. Viceversa, non ci può essere vita seria senza cultura; senza informazioni, senza ricordi, non si riesce nè a comprendere il presente, nè a preparar l'avvenire.

11. — *La cultura e la vita. La filosofia dello Spirito.*

La cultura non è semplicemente l'insieme, nè il sistema, delle « scienze » (naturali e matematiche). Include anche queste, perchè l'esperienza estesa è parte notevole di tutta l'esperienza, ossia della vita. *Ma consiste nella coscienza, che il genere umano ha di se stesso nella sua unità inscindibile; non esiste che nella misura, in cui una tale coscienza è realizzata.* La coscienza che ciascuno ha del suo presente, cioè degli sforzi con cui prepara il suo avvenire, non è mai adeguata, se non s'estende concretamente alle relazioni essenziali tra lui e gli altri. E quindi se non si estende anche al passato; perchè il presente ha in sè le tracce del passato, e (ne sia o no determinato in ogni minimo particolare) non è intelligibile all'infuori delle sue relazioni col passato. La cultura è dunque fondamentalmente storica, cioè fondamentalmente « umanistica ». P. es.: chi non conosce la Divina Commedia, non conosce il medio-evo; d'altra parte, chi non possiede sul medio-evo quelle cognizioni che più propriamente si dicono storiche, non comprende la Divina Commedia. La storia c'informa dei fatti passati; la letteratura ci rivela il pensiero, che a quei fatti s'accompagnò, determinandoli e restandone determinato. La cultura umanistica, intesa nel senso che speriamo d'aver indicato con bastante chiarezza, è la sola, che, pur non adeguandosi mai alla vita, costituisca un serio sforzo per adeguarvisi; la sola che dia valore concreto ad ogni altra formazione conoscitiva o pratica. La cultura d'un uomo è sempre limitata. Ma ciascuno approfitta, in vario modo e in varia misura, dell'altrui; tutte insieme le culture individuali si con-

nettono e si integrano a vicenda; sicchè di tutte si forma un patrimonio comune: la cultura dell'umanità. Connettere sempre più strettamente le culture individuali è, insieme, un mezzo per accrescer la cultura, e una conseguenza del suo accrescersi; e in tal modo la cultura si va sempre più adeguando alla vita. Il processo non può finire. Ma la cultura non può essere un risultato, com'è p. es. la casa in ordine al processo costruttivo; consiste nel processo; il quale non mette capo a regole invariabili, ma è regola di se medesimo e della vita. In altri termini: l'uomo dirige sempre meglio se stesso, e concorre a che tutti si dirigano sempre meglio, con lo sforzarvisi; tutto si riduce, come già si è detto, a vivere intensamente, con gli occhi aperti. La filosofia dello Spirito coincide con la cultura intesa nel senso che abbiamo esposto.

12. — *La filosofia dello Spirito e il suo valore pedagogico.*

L'uomo nasce incapace di provvedere a sè, anzi di pensare a sè. In una ventina d'anni, o anche prima, dobbiamo renderlo, perchè da sè non si renderebbe, capace di pensare a sè, pensando anche agli altri, di provvedere a sè provvedendo anche agli altri. La pedagogia vuol essere un'esposizione ordinata e sistematica dei mezzi per conseguir questo fine. Ma non basta conoscere i mezzi; bisogna preparare gli educatori capaci di adoperarli. La pedagogia deve anche indicare i mezzi e i modi per ben preparare gli educatori. La preparazione dei minori dipende in gran parte, oltrechè dalla scuola e dal maestro, anche dai genitori e dall'ambiente umano, cioè da tutti gli adulti che lo formano. Evidentemente, anche i genitori vanno preparati al loro

ufficio; anzi, la preparazione deve estendersi a tutti, perchè una qualche influenza sull'educazione la esercitano tutti. L'influenza dei genitori e degli altri adulti è favorevole o sfavorevole ai minori, secondo che i costumi siano buoni o cattivi; dunque l'educazione dei minori sottintende i buoni costumi degli adulti. *Ossia non è possibile stabilire una separazione precisa tra una dottrina dell'educazione (pedagogia* propriamente detta) *e una dottrina della vita.* La filosofia dello spirito mette in rilievo questa essenziale inseparabilità; perciò afferma se stessa come la sola pedagogia possibile. Benchè inseparabile dalla filosofia, nondimeno la pedagogia se ne distingue fino a un certo segno; in quel modo a un dipresso che la classe dei maestri e in genere degli insegnanti si distingue da tutte le altre. S'intende, che noi parliamo di educazione umana, cioè di preparazione alla vita; la preparazione tecnica, di cui nessuno disconosce l'importanza, ma che sott'intende la preparazione alla vita, qui non è presa in considerazione [3]).

13. — *Impossibilità di ridurre l'educazione a una tecnica.*

Tra la tecnica, e l'educazione, ci sono delle differenze fondamentali, che importa non trascurare. I processi, a cui è ordinato il fine tecnico, sono tutt'altri da quelli con cui lo si ottiene: fabbricare un orologio non è misurare il tempo. Laddove il processo educativo, e quello a cui è ordinata l'educazione, coincidono; riducendosi entrambi all'esercizio e allo sviluppo dell'attività umana conoscitiva e pratica. Un medesimo fine tecnico è ottenibile con mezzi diversi: p. es. la filatura può essere a mano o a macchina. Nell'educazione invece (a parte alcune funzioni secondarie) la mutazione d'un

elemento implica una mutazione di tutti gli altri: p. es. non sono possibili due metodi educativi uguali per tutto il resto, con la sola differenza che l'uno ammetta e l'altro no l'insegnamento della religione o dell'alfabeto. La tecnica si esercita su di una materia inerte, le cui reazioni sono prevedibili con sicurezza. L'educazione ha invece che fare con individui attivi, di cui ciascuno ha caratteri suoi, e dev'essere, non modificato con una pressione dal di fuori per un fine che non lo riguardi, bensì aiutato a procedere nel suo sviluppo intrinseco. Un tecnico mediocre può essere un fior di galantuomo, e uno abilissimo può essere un poco di buono; perchè la tecnica non esige che l'estrinsecazione di certe speciali attitudini. La funzione dell'educare implica invece l'estrinsecazione di tutta l'attività umana; *perciò buon educatore può essere soltanto il galantuomo;* e un uomo non può dirsi veramente galantuomo, non è quale dev'essere, se non è capace di educare umanamente i suoi figliuoli. Da ultimo, e concludendo: le regole per ben operare tecnicamente son formulabili con esattezza, e comprensibili anche senza riferimento alla storia di cui sono il frutto, così come gli strumenti valgono per quel che sono, comunque ottenuti; l'istruzione relativa è compendiabile in un manualetto, il cui studio non esige una cultura molto più estesa. Correlativamente, il possesso d'una tecnica non esige, anzi esclude, il possesso d'un'altra[4]). Invece, ognuna delle parti e delle fasi, distinguibili nel processo educativo, è coessenziale alle altre: non è possibile istruire umanamente senza moralizzare, nè viceversa; non è possibile sviluppare l'individuo senza formare insieme il socio; non è possibile subordinare le particolarità individuali all'esigenza collettiva, cioè alla legge, senza intensificare insieme quelle

medesime particolarità; in altri termini: autorità e libertà s' implicano a vicenda, e insomma son tutt' uno. Il fine, che l'educatore deve proporsi, non è una specialità, ma la vita nella sua molteplicità unificata o nella sua unità molteplice. Per conseguenza, l'educatore non può giovarsi d'una cultura specializzata; l'educazione in tanto è possibile, in quanto c' è una cultura umana; la cultura, di cui l'educatore ha bisogno, è dunque tutta la cultura umana. E le sole regole per ben educare son quelle, che all'educatore saranno suggerite via via dal reciproco perpetuo compenetrarsi di questa cultura e dell'esperienza educativa.

14. — *L'essenziale per l'educatore: sapere non molto, ma bene.*

E non si creda (sarebbe un disintenderci) che noi pretendiamo dal maestro una cultura troppo vasta per essergli accessibile. Quello, che gli bisogna, è il possesso, non di molte cognizioni, ma di cognizioni costituenti un organismo vivo, ch'egli poi dovrà sviluppare con uno studio costante. *La pedagogia non s' impara una volta per sempre, sicchè dopo non ci sia da fare altro, che applicarla, come un utensile che si compera e si ripone per adoperarlo al bisogno;* la si possiede in quanto si lavora incessantemente a procacciarsene il possesso. La scuola, per bene preparare il maestro, deve rendergli possibile questo lavoro; e deve perciò fargli acquistare una cultura, limitata quanto si vuole, ma organica. Lo studio che ci rende atti a sempre meglio dirigere il processo educativo, cioè lo studio con cui si costituisce la pedagogia, in tanto consegue il fine a cui è diretto, in quanto ci fa comprendere, con profondità

e concretezza crescenti, che la cultura umana, e la pratica umana, sono i costitutivi essenziali della vita umana, cioè dello spirito; è insomma il medesimo studio, con cui si costruisce la filosofia dello spirito. Ma questa, più che un oggetto di studio per il maestro, dev'essere un criterio direttivo per chi ordina la scuola in cui si forma il maestro, e per chi v' insegna. La cultura, che il maestro può acquistare nella scuola, dovendo essere limitata, è da formare, per quanto è possibile senza romperne l'organicità, con elementi che si riferiscano alla professione futura del maestro, cioè dev'essere prevalentemente pedagogica. Ma la cultura pedagogica non è apprendibile da un manuale quanto si voglia ben fatto. I manuali brevi e ben fatti non sono da condannare; ma, fuori del campo tecnico, *servono soltanto a chi sappia*, come utili riassunti; non possono costituir l'unica o la principale sorgente del sapere. Una cultura pedagogica rientra nella cultura umana; non può essere di questa che una parte, ma organica in se stessa e tale da preparare a una sempre più vasta cultura umana. Come la cultura umana in generale, così la cultura pedagogica in particolare non è separabile dalla sua storia; non si acquista che rivivendone la storia in connessione con tutta la storia umana. *L'allievo maestro deve trarre la sua cultura pedagogica dallo studio, non di manuali, ma delle opere dei principali pedagogisti.*

15. — *Continuazione sullo stesso argomento e fine.*

Uno scrittore di polso è tale, perchè intende l'esigenza del suo tempo, e non può essere compreso da chi non lo sappia collocare nel suo clima storico. Per ben

capire i pedagogisti, che deve leggere, l'allievo maestro ha bisogno d' un' informazione storica discreta. E d'una preparazione letteraria; la storia, come può essere insegnata in un scuola media, ci fa sapere, che certi fatti accaddero; ma l' allievo dev' essere avviato a penetrar la vita intima, fuor della quale i fatti non hanno significato; e non c'è altro mezzo a ciò, che l'acquistare una qualche famigliarità coi grandi scrittori; uno studio limitato ai soli pedagogisti non basterebbe. S' intende, che l'allievo maestro dovrà essere aiutato anche in altri modi; bisogna che il professore di pedagogia lo segua in alcune delle accennate letture, spianandogliene le difficoltà; e che i professori concorrano tutti a quest'opera. *Quello che si può fare in proposito nella scuola, non è molto; ma il poco ben fatto rende l'alunno capace di fare di più; la scuola deve indicargli questo di più*, ed esigere ch'egli ci lavori e ne renda conto, lasciandogliene il tempo. Non si diviene culti che assimilandosi quanto più si possa del pensiero umano; cioè *leggendo*, *studiando*, *intendendo*. Ma intendere significa tutt'altro che ammirare ciecamente. Ammirare ciecamente, accettare come definitiva l'opinione d'un grande (non parliamo di quelle dei piccoli e dei minimi, pur tante volte ripetute con uno psittacismo ingenuo e burbanzoso!), è indegno, e dei grandi, e d'ogni piccolo che abbia coscienza della sua dignità d'uomo, cioè del suo dovere. Studiare significa informarsi, ma per discutere; *non*, *adagiarsi nelle opinioni altrui*, *ma interpretarle mettendole in relazione coi tempi*, *e tra loro*. Giudicare senza critica è giudicare contro coscienza. Ma la critica, perchè abbia un valore, dev'essere fondata sulla cultura; dobbiamo, non approvare o condannare secondo che pare a noi, abbandonarci a un'impressione soggettiva che in

molti casi è una suggestione; bensì renderci un conto, possibilmente chiaro e preciso, del valore che ad un libro deriva dal suo essere un elemento, importante, ma uno solo, della cultura umana e della storia umana. Studiata così, la pedagogia non finisce mai d'essere studiata. Perciò appunto questo è il modo vero di studiarla. Il pensiero umano esiste in quanto si sviluppa; il maestro, per essere un fattore consapevole dello sviluppo altrui, deve sviluppare incessantemente se stesso.

Note all'Articolo 2.

[1]) Il mio accorgermi di me; l'affermarmi come io, implica il distinguermi dagli altri e il riconoscimento degli altri. Questo punto è capitale nel sistema varischiano (V. C.).

[2]) La differenza fondamentale tra *distinzione* e *separazione*, o *divisione*, è un punto del pensiero del Varisco, al quale occorre attentamente lavorare (V. C.).

[3]) La pedagogia « vecchia » si riduceva, possiam dire, a un complesso di regole; inorganico, ma utile nella pratica scolastica, in quel modo a un dipresso, che l'insieme delle regole grammaticali è utile nella pratica dello scrivere. La pedag. « nuova » (cfr. il *Sommario* di G. Gentile, Bari 1913-14-15; fondamentale) manca invece di regole fisse, facilmente applicabili da chi le abbia imparate una volta. Gli allievi maestri ne restano disorientati, e concludono, che la pedagogia si risolve in un puro empirismo (cfr. A. Bondi - *La disciplina scolastica*, Milano, s. d.). Questo prova che la pedag. nuova esige una preparazione più che mai accurata. Noi diciamo che lo spirito esiste in quanto si sviluppa, e non può dunque avere altra legge che la sua unità. Neghiamo, non già che le regole ordinarie sien valide, ma che siano assolutamente valide. La filosofia dello spirito, come non dispensa dall'ubbidire alle leggi positive, così non esclude l'utilità

relativa delle regole pedagogiche; bensì mette in evidenza, che in queste non si può avere una fiducia incondizionata, e che insomma l'educatore deve sapersi allontanare anche dalle regole più evidenti; non mai a capriccio però, ma in quanto ve lo conduca la sua esperienza pedagogica illuminata dalla cultura. Questa è la base di tutte le regole, ed è perciò la sola regola inappellabile.

[4]) Per il retto intendimento di questo punto si tenga presente il primo art. (V. C.).

Art. 3 - GLI STUDI PEDAGOGICI.

1. — *Una distinzione importante.*

La pedagogia, dissi e non mi ridico, è tutt'uno con la filosofia: l'uomo, che vive bene, ossia che vive in modo compiuto, educa se stesso e gli altri; la vita è per essenza una continua preparazione alla vita. Bisogna nondimeno distinguere tra una dottrina (qualsivoglia) considerata nella sua purezza, nella sua razionale organicità, e il procedimento, con cui un uomo riesce a ricrearla in se medesimo, a farla sua, e come suol dirsi a impadronirsene. La dottrina pura esclude l'empirico, cioè il caduco, cioè l' inorganico; invece il procedimento, benchè deva sempre avere a guida la ragione, implica necessariamente una folla d'elementi empirici; l'astrarre dai quali sarebbe anche un astrarre dalla ragione, che non potrebbe attuarsi, non avendo niente a cui applicarsi. D'altronde, noi cerchiamo come diventi buon educatore, non l'uomo in genere, ma il maestro, che dell'educare si fa una professione. Il maestro dev'essere culto, abbiam detto; ma la sua cultura, essendo necessariamente limitata, è intuitivo che sia da formare spe-

cialmente su libri, aventi con la scuola una relazione più stretta. La pedagogia è tutt'uno con la filosofia; ma il fine, per cui un maestro studia, è prevalentemente scolastico; lo studio conveniente al maestro, e quello conveniente a chi si proponga un intento più generale, non possono dunque non essere diversi. Come deve il maestro studiare pedagogia? Ecco il problema. Ed eccone la soluzione, che formulo subito, salvo a chiarirla man mano: la pedagogia non può essere contenuta in un manuale; non s'apprende con la lettura d'alcuni pochi libri, sian pur buoni; è una dottrina vasta e complessa, che richiede « un lungo studio » (e sott'intendiamo « un grande amore »).

2. — *Generalità sugli scritti pedagogici. Le massime: loro scarso costrutto.*

Prendiamo a caso un pedagogista, scelto tra i migliori, antichi o moderni; e studiamolo attentamente. Riconosceremo, che la sua materia si divide sostanzialmente in tre parti principali. Alcune massime generali, d'immediata evidenza intuitiva; certi principi generali di cui l'A. si serve per dare al suo lavoro unità di sistema; infine una polemica più o meno ben condotta contro consuetudini o dottrine allora in voga. Sulle massime poco c'è in generale da osservare. Sono, come s'è detto, evidenti. E importanti, anche: un'educazione, che non le rispetti, non può essere che sbagliata radicalmente. Al primo leggerle, ci par quasi di ricevere una rivelazione; in realtà l'A., con una formula precisa, e non di rado efficace, non ha fatto che rendere esplicito un pensiero, che già era nostro. Un tale ripensa-

mento è tutt'altro che superfluo; per il giovane che di fronte alle difficoltà reali della pratica, cerca, e da sè non riesce a trovare la via, è anzi di grande utilità. Ma se prescindiamo da questa utilità particolarissima, e cerchiamo, che valore abbiano le dette massime in ordine a una teoria dell'educazione, ci vediamo costretti a una confessione sconfortante. Sotto forme leggermente variate, o anche addirittura invariate, le massime si vanno ripetendo da secoli; mentre la parte polemica degli stessi AA. prova, che il ripeterle non ha servito a gran cosa.

3. — *Perchè le massime siano di scarso costrutto. Il sistema.*

La ragione sta senza dubbio nella frammentarietà delle massime. Ciascuna è vera; ma, d'altra parte, a ciascuna se ne può contrapporre un'altra. Così p. es. vediamo raccomandate la dolcezza e la severità; il giovane dev'essere avvezzato a riconoscere l'autorità esterna dei genitori, dell'educatore, della legge, deve accogliere una dottrina già formata, e adattarsi alle consuetudini stabilite; ma viceversa quello che più importa di sviluppare in lui è lo spirito d' iniziativa e d' indipendenza; bisogna far acquistare all'allievo delle buone abitudini, e tuttavia non renderlo schiavo di nessuna abitudine; inspirargli l'amore degli uomini e prepararlo a lottare contro gli uomini; facilitargli con ogni mezzo la via già difficile per se stessa, e tuttavia metterlo in presenza delle difficoltà e in contrasto con le difficoltà, perchè impari a superarle: imparando a conoscere la vita nella sua realtà. Si conclude, che ciascuna massima è vera bensì, ma soltanto sotto un certo aspetto.

E gli aspetti sono molti e diversi; la realtà, che vogliamo padroneggiare, ci apparisce diversa e opposta secondo che la consideriamo sotto l'uno o sotto l'altro. Per arrivare a delle regole generali, a un metodo sicuro che ci liberi dalle preoccupazioni unilaterali del momento, che faccia prevalere la ragione al capriccio, dobbiamo, non già contentarci di tesoreggiare delle massime imbarazzanti per la loro contrarietà e per la loro stessa moltiplicità; bensì ordinarle, temperare, limitare le une per mezzo delle altre, determinando così di ciascuna il significato vero e il preciso campo di validità; dobbiamo insomma risalire a un concetto generale, a cui tutte si subordinino, e che le connetta in un sistema.

4. — *Segue: i principii.*

Le molte massime non si possono connettere in un sistema, che mediante i principi. Questi, perchè non siano discutibili essi stessi, devono esprimere con chiarezza l'esigenza fondamentale imprescindibile dello spirito umano. Siamo così ricondotti a delle considerazioni filosofiche, sulle quali è inutile ritornare, supponendosi, che il lettore le tenga presenti: la critica decisiva di un sistema pedagogico è quella che s'ottiene paragonando un tal sistema con la filosofia dello Spirito. Ma con tutta probabilità il principiante ancora non ha fatto ben suo l'essenziale di questa filosofia; lo studio critico dei sistemi pedagogici è anzi, crediamo, il mezzo migliore, con cui un maestro possa innalzarsi alla detta filosofia; quello studio, per conseguenza, non deve presupporre il possesso di questa. E allora, come lo si compie? I principi, notammo, devono essere indiscutibili, assolutamente certi, affinchè giustifichino il sistema. Ebbe-

ne: chi legge attentamente s'accorge (dapprima con qualche difficoltà, superabile un po' alla volta con lo esercizio) che non di rado invece d'essere, come dovrebbero, stabiliti anteriormente al sistema, i principi furono escogitati espressamente per giustificare un sistema preconcepito. È chiaro che, in questi casi, la giustificazione del sistema per mezzo di principi, riducendosi a un circolo vizioso, è illusoria. Ecco in che modo anche un giovane non filosoficamente ben preparato, ma riflessivo, riesce a far dei sistemi pedagogici una critica, molto istruttiva, quantunque soltanto preliminare. (I dialoghi e le altre opere di Galileo dànno molti esempi lucidissimi della critica indicata). Concludendo su questo punto; i principi non valgono, almeno qualche volta, gran che di più delle massime.

5. — *Segue*: *la polemica.*

La polemica è, negli scritti pedagogici, la parte più attraente; uno scrittore non è mai tanto efficace come quando combatte gli errori, o quelli che a lui sembrino errori. E la polemica è sempre istruttiva; è forse, negli scritti pedagogici (e in molti altri), la parte più istruttiva. Nella polemica le diverse opinioni, fondate sulla diversità dei punti di vista, vengono in contrasto immediato; e nel contrasto l'unilateralità di ciascuna viene in qualche modo, benchè non mai completamente, superata. E, come notavamo, ciò che più importa, ciò a che bisogna tendere soprattutto, è il superamento dell'unilateralità. Ma la polemica è anche pericolosa. Un autore si trova di fronte a un'opinione dominante (o a una consuetudine); formatasi non importa come, forse tenuta senza una chiara coscienza delle sue ragioni. All'A.,

dal suo punto di vista, l'opinione apparisce ingiustificata; l'osservazione (anch'essa fatta da quel punto di vista) prova, che gli effetti ne sono dannosi. L'A. dimostra, come gl' inconvenienti rilevati sian da riferire a quell'opinione; dimostra, come l'opinione sia intrinsecamente irrazionale, o anche perversa. Lo dimostra con evidenza; non c'è lavoro che si compia con tanto zelo e con tanta riuscita, quanto il demolire. Ma l'opinione combattuta, benchè sotto il punto di vista di chi la combatte apparisca falsa, è forse almeno in parte fondata in qualche esigenza, che al critico è sfuggita o di cui gli è sfuggito il significato profondo. Forse gli inconvenienti che ne derivano son da riferire non all'opinione in se stessa, bensì al modo errato con cui la s'interpretava. E allora chi si lascia sedurre dall'efficacia della polemica, n'è condotto fuor di strada; n'è condotto a trascurare, forse a negare, qualcosa, di cui bisognerebbe invece tenere il massimo conto. Fors'anche il critico ha ragione in tutto; ma in ordine al suo tempo; in ordine cioè a condizioni forse ben diverse da quelle in cui è sorta e per cui era buona l'opinione combattuta. E allora, chi accetta senz'altro esame la condanna dal critico, si priva della possibilità di comprendere la storia. Ma il presente, si sa, è figlio del passato e padre dell'avvenire; non comprendere la storia significa non comprendere il presente, non saper preparare l'avvenire.

6. — *La frivolezza: digressione illustrativa.*

Un esempio dimostrerà l' importanza delle avvertenze accennate. L'educazione, anche ora e presso i popoli più civili, è diretta in gran parte verso delle frivo-

lezze alle quali si sacrifica il conseguimento di fini ben più rilevanti. È ben certo, che il perdersi nelle frivolezze costituisce un perditempo, se non un vizio. Ma fissar con precisione il concetto di frivolezza è difficile. L'arte, che per qualche moderno sarebbe un divertimento frivolo, pare a qualche altro che, intesa come la si deve intendere, sia dell' incivilimento un fattore essenziale. Ma non solleviamo discussioni. Quella, che si suol chiamare in strettissimo senso la buona educazione (l' acquisto di buone maniere in cui si associno l'artificio e la disinvoltura), si può dire qualcosa di frivolo: un uomo che abbia del merito reale, o anche soltanto dei quattrini reali, è comunemente stimato e può far la sua strada nel mondo quand'anche sia uno zotico. E tuttavia, per i più, nelle ordinarie circostanze, l'essere zotici sarebbe un reale gravissimo impedimento. Sicchè la così detta buona educazione, per quanto ne sia frivolo ciascun elemento per sè, resta nondimeno qualcosa di molto importante. Questo, si dirà forse, prova quanto siamo ancora lontani dalla perfezione a cui dovremmo tendere. Sia: ma per preparare alla vita non si può non badare alle presenti condizioni della vita. Volere, nelle valutazioni, prescindere dalle presenti reali condizioni, è una sciocchezza, e una impossibilità. La seta non ha ragion d'essere che in un lusso frivolo; l'alcool e il tabacco non sono che materia di vizio. È vero; ma è vero d'altra parte, che l'eliminazione dall'oggi al domani della seta, dell'alcool, del tabacco, di cent'altre cose analoghe, se fosse possibile, sarebbe un disastro.

7. — *La pedagogia e la sua storia.*

Poichè non esiste, nè può esistere un libro, di cui sia lecito accettare senz'altro la dottrina, parrebbe, che i libri sian privi di valore. Chi ricavasse questa conclusione, proverebbe d'avere in sè quella fiducia, che abbiam visto non potersi concedere a nessuno, singolarmente preso, degli uomini maggiori. La conclusione vera è tutt'altra. Noi possediamo una ricca letteratura pedagogica. Studiandola, studiandola tutta, riusciamo a comprendere in quali diverse condizioni siasi andato svolgendo nel tempo il processo educativo, quali mezzi si siano escogitati per adattarsi a queste condizioni e migliorarle; con quali criteri, variabili anch'essi più o meno secondo le circostanze, si sia tentato di risolvere il problema educativo nella forma in cui s'andava presentando. Le cognizioni, che in tal modo acquistiamo, dobbiamo, non contentarci di accumularle sincretisticamente, o di accozzarle in un sistema eclettico; ma interpretarle come la manifestazione della vita umana in quanto si attua nell'educazione. La storia della pedagogia, studiata non sui manuali ma sui libri, ci fa conoscere il passato pedagogico, e quindi ci dà lume a comprendere l'esigenza pedagogica del presente, condizione *sine qua non* perchè l'opera nostra sia un'efficace preparazione dell'avvenire. Comprendere la realtà: questo è il solo mezzo per dominarla, per concorrere cioè a modificarla utilmente. Studiare la pedagogia significa, non già pretendere di sovrapporre alla realtà un sistema preso a imprestito da chi che sia, o escogitato da noi; significa metterci semplicemente in condizione di conoscere la realtà umana qual'è di fatto, cioè di comprendere il nostro ufficio di educatori.

8. — *In che senso il lavoro indicato sia effettuabile nonostante la sua vastità.*

Evidentemente, lo studio, di cui abbiamo dimostrata la necessità, non può essere compiuto sui banchi d'una scuola, neanche di una scuola universitaria. Non può essere compiuto mai, quand'anche sia, come deve essere, proseguito per tutta la vita. Ma non c'è nessun serio studio che finisca. Finiscono soltanto i minuti affari, d'altronde separabili tra loro soltanto per fini di pratica immediata e convenzionalmente: il sarto finisce questo vestito, l'agricoltore finisce di mietere il suo campo, l'insegnante finisce l'anno scolastico. Ma il lavoro di comprendere la vita per concorrere a perfezionarla non può finire. Quindi rimane sempre imperfetto. Questa sua imperfezione intrinseca è appunto uno de' suoi caratteri essenziali, di cui dobbiamo renderci chiaramente consapevoli. Nessuno di noi, per quanto si sforzi (e anche astrazion fatta dalle deficienze cosidette accidentali, che per altro non mancano mai) può diventare un perfetto educatore. Il modo perfetto di educare non esiste; non può esistere, perchè l'educare si risolve in un continuo incessante perfezionare gli altri e noi stessi. Dobbiamo, non sperare di giungere a uno stato ultimo, raggiunto il quale non rimanga più niente da fare; ma lavorare sempre; soltanto così ci rendiamo fattori efficaci di quel movimento continuo verso il meglio, in cui si risolvono la vita e il bene. Lavorare sempre dobbiamo, e soprattutto lavorare intensamente. *Non multa, sed multum.* A studiare tutto quel che ci sarebbe da studiare non si riesce. Ma basta che lo studio sia fatto con vigore, che davvero ci si sforzi d'intendere, adoperando non gli occhi e la me-

moria soltanto, ma la ragione altresì, applicando una critica resa via via sempre più acuta e più consapevole dallo studio medesimo. Chi studia in questo modo si accorgerà, che quantunque gli rimanga sempre da studiare, il tempo impiegato nello studio non fu impiegato invano.

9. — *La cultura pedagogica e la storia generale.*

La profonda cultura pedagogica, di cui abbiamo dato un' idea, presuppone una cultura ben più vasta. L'uomo rozzo non gusta, nè capisce, neanche un romanzo un po' delicato. Il frutto che si trae dalla lettura è sempre in proporzione della cultura di chi legge. Questo in linea generale. Per la pedagogia in particolare, notiamo, ritornando su di un punto già toccato, che pedagogisti di qualche valore furono quelli appunto, che sentirono con forza e conobbero con chiarezza le condizioni del loro tempo, e le manchevolezze dell'educazione allora in voga; manchevolezze consistenti al solito nell' inadeguatezza tra i mezzi adoperati e il fine imposto dalle condizioni del tempo. Chi non conosce le condizioni del tempo in cui fu composto un libro di pedagogia, non può intendere il libro. Anzi lo disintende: credendo buone per ogni tempo quelle critiche o quelle proposte, il cui pregio consiste invece nel loro essere adatte al tempo in cui e per cui vennero formulate. Le dottrine pedagogiche, perchè siano intese non soltanto grammaticalmente, ma in guisa da penetrarne il significato vero e da trarne un reale vantaggio, esigono la cognizione della storia. E badiamo. Non sono storia nè gli aridi compendi, che arricchiscono la memoria di qualche data e di qualche nome, nè i

romanzi, che per via di riflessioni astratte soggettive presumono di estrarre l'anima della storia, e non riescono che a falsarla. Conoscere la storia significa: ricostruire la vita del genere umano, considerata nella serietà della sua concretezza, nella connessa complessità de' suoi fatti, nella profondità impenetrabile de' suoi fattori. L'educatore deve imparare la storia; e per impararla non ha che un modo: studiare, meditare, non dei compendi o dei romanzi, ma le opere veramente storiche de' grandi scrittori.

10. — *Necessità di connettere lo studio con l'esperienza.*

Per intendere la vita, conviene allo studio aggiungere l'esperienza: l'esperienza della vita reale. Tutti la viviamo, la vita reale; ma il semplice viverla non basta, come non basta il solo studio. Quello che bisogna, e che basta, è l'associazione dell'uno e dell'altra. L'uomo del volgo vive senza riflettere sulla sua vita, senza rendersene conto e trarne profitto. Lo studio per sè non ci fa propriamente conoscere i fatti; ce ne presenta soltanto alcuni caratteri generali. Ciò che nel fatto vi è di concreto, che provoca in noi la gioia o il dolore, il terrore o la speranza, che favorisce o perturba l' intimo di noi stessi, e ci spinge all'opera, con cui superare le resistenze che ci si oppongono; tuttociò in un libro si può rappresentare più o meno al vivo, non ce lo si può trasfondere. Noi possiamo leggere con relativa tranquillità, e anzi non senza diletto, la narrazione di fatti, che ci farebbero fremere se ne fossimo anche soltanto spettatori. Lo studio, se lo separiamo dall'esperienza, non ci presenta che un mondo astratto e fantastico. Ma in virtù di questo suo stesso carattere, per cui da solo

è insufficiente, lo studio costituisce un mezzo, che, quantunque non unico, è tuttavia necessario per ben preparare alla vita, per ben condurla.

11. — *Continuazione*: *come connettere lo studio con la esperienza.*

Lo studio ci rende spettatori, e spettatori disinteressati, di fatti, che sono senza paragone molti più in numero, e più variati, di quelli a cui si estende la nostra esperienza reale. Ci svela, tra questi fatti, molte relazioni, che all' esperienza reale rimangono estranee. La notizia delle relazioni e il disinteresse ci abilitano a formulare, intorno a quei fatti, giudizi relativamente sicuri, e chiaramente consapevoli. Acquistiamo così una attitudine, della quale possiamo poi, (con qualche difficoltà, non si nega) valerci anche nella vita quotidiana. L' uomo rozzo s' accorge soltanto di ciò che lo tocca immediatamente. Anzi: nemmeno di ciò che lo tocca non ha un'idea ben chiara; non essendo possibile comprender bene un fatto senza riconnetterlo mentalmente con degli altri da cui è inseparabile in realtà. La vita reale non costituisce un'esperienza istruttiva, che per l'uomo culto; il quale appunto dalla sua cultura è reso capace di riviverla riflessamente, cioè d' interpretarla. Senza contare che la stessa vita quotidiana è, per l'uomo culto, molto più ricca e più varia. L'uomo rozzo vive in un cerchio ristretto; l'uomo culto s' interessa di moltissime cose che per l' ignorante non hanno valore, anzi non esistono. L'esperienza di cui non possiamo fare a meno, se non vogliamo che l'abitudine allo studio ci faccia perdere il senso della realtà, non abbiamo dunque bisogno di andare a cercarla da lontano, procac-

ciarcela per via di artifizi più o meno ingegnosi. Per acquistarla non abbiamo che da vivere. Vivere il più intensamente possibile; ma con gli occhi aperti. Badare ai fatti nostri; ed anche un po' ai fatti altrui, non però come curiosi pettegoli, bensì come osservatori attenti e al bisogno come attori consapevoli e risoluti.

12. — *Studio, esperienza e onestà.*

Che l'educatore deva essere onesto, è troppo evidente; ma bisogna notare che da lui si esige una moralità che diremo superiore; non perchè deroghi alla comune, mentre anzi la presuppone; ma perchè lo rende capace di applicare gli stessi principii a fini, che all'uomo comune rimangono estranei. L'onestà superiore non è in sostanza che un ulteriore sviluppo della comune; sviluppo reso possibile, anzi determinato, dalla cultura (purchè associata con l'esperienza, nel modo che abbiamo spiegato). È vero che la cultura e l'esperienza, se ci fanno conoscere la via da seguire, non sono ancora la forza che si richiede a percorrere instancabilmente la via, superando i molti e gravi ostacoli di cui è seminata; non sono ancora un'attività pratica. Ma l'attività pratica, la forza concretamente fattiva, che nessuno potrebbe creare, non c'è bisogno di crearle, perchè ciascuno che non sia di natura fiacca o perversa, le possiede; non si tratta che di svilupparle, d'indirizzarle. Un primo sviluppo e un primo indirizzo, sufficienti all'uomo comune, si ottengono, qui non dobbiamo dire in che modo, con quell'educazione generale che l'educatore ha già ricevuta prima di entrar nella scuola specialmente fatta per lui. Restano da ottenere uno sviluppo e un indirizzo ulteriori, oltrechè nel campo an-

gusto della vita comune, in quello più esteso dell'educazione. Al giovane, che abbia già imparato a dominarsi, perchè si sappia dominare in quel modo che lo renda guida efficace dell'altrui condotta, non occorre se non di comprendere la nuova esigenza impostagli da questa sua missione.

13. — *L'ideale.*

Bisogna, che l'educatore non si fabbrichi un ideale a casaccio, non si lasci fuorviare da un ideale falso. Uno scrittore insigne affermò, doversi educare, non per la società presente, ma per una migliore. Il consiglio vuol essere interpretato. Quanto è certo, che la vita è sviluppo, è un tendere continuo verso il meglio; altrettanto è certo, che del meglio lontano a noi è impossibile formarci un concetto preciso. Chi s' immagina di prevedere con sicurezza, di pensare con chiarezza il fine ultimo, sogna. La vita non ha un fine ultimo, che ne sarebbe la cessazione; il suo fine consiste nella vita stessa: ogni fase dello sviluppo ha un valore, in quanto prepara una fase ulteriore. Questo concetto, — il solo che sia confermato dalla storia, e che abbia resistito alla critica — dev'essere la base del nostro ideale di educatori. Lavoriamo, non a realizzare i nostri desideri particolari, forse non così realizzabili, nè così giusti, come ci sembra: bensì a mantener viva e pura, nell'animo dei giovani e nel nostro, l'aspirazione operosa verso il meglio. L'ideale non è determinato. Ma dobbiamo, non già esporlo ai giovani, che non c' intenderebbero; bensì valercene come di principio che unifichi l'attività educativa, di luce che la illumini. Le determinazioni, da cui non si può prescindere, sono sugge-

rite dalle circostanze di fatto. Il suggerimento non è sempre sicuro; di qui gli errori, a cui tutti siamo esposti. Ma l'obbligo nostro non è d'essere infallibili: è di essere vigili sempre, sicchè l'errore non derivi da infingardaggine o da ignoranza. Viviamo, e studiamo, con serietà. Così comprenderemo la vita, e ci renderemo atti a perfezionarla, educando.

CAPITOLO II.

PEDAGOGIA E SCIENZA NATURALE

Art. I. - L'INSEGNAMENTO NATURALISTICO E IL SUO VALORE.

1. — *L'esperienza del maestro: quale veramente sia, e in che relazione debba essere con la cultura.*

Al maestro è indiscutibilmente necessaria una doppia esperienza. Esperienza o pratica della vita, dovendo egli preparare alla vita; ed esperienza o pratica della scuola elementare, in cui egli compie questa sua funzione. Ora: quell'esperienza, che della vita si acquista col semplice immediato viverla, è insufficiente; infatti, non c'è chi ne manchi, e tuttavia molti sono incapaci di regolare se stessi, non che di educare altri. E il medesimo si dica dell'esperienza scolastica; un maestro può invecchiare nella scuola, e tuttavia rimanere un cattivo maestro. L'esperienza è veramente utile soltanto a chi sappia ripensarla, trasformarla in una cognizione che sia, nello stesso tempo, e concreta (i concetti da soli son vuoti), e intellettualmente chiara (i fatti da soli son ciechi). Il fine della Scuola Nor-

male dev'essere di preparare il futuro maestro a ripensare la sua esperienza (scolastica e non scolastica); il mezzo principale od unico è la formazione della cultura; cioè d' un insieme organico di cognizioni. S' intende, che nè l' esperienza nè la cultura non servono senza certe attitudini; dall' educatore si richiede attività, buona volontà, un vivo e serio amore al proprio ufficio, e insomma una retta e vigile e robusta coscienza morale. Ma queste attitudini sono, almeno in germe, assai comuni; e non si potrebbero creare in chi non le avesse almeno in germe. La cultura che va impartita nella Scuola Normale, ha, insieme con l'ufficio testè indicato, anche l'altro importantissimo di sviluppare queste attitudini; e deve compiere insieme l'uno e l'altro; anzi non può compiere l' uno, senza compiere insieme anche l'altro. Nella Scuola Normale, oltre alla cultura, si cerca di far acquistare al futuro maestro anche una certa esperienza della scuola in cui dovrà poi lavorare; oltre alle lezioni c'è il tirocinio. È chiaro, che quest'esperienza scolastica iniziale non è utile che in quanto riceve lume dalla cultura, mentre serve a integrarla rendendola più concreta. Ed è chiaro, che la Scuola Normale non può dare al futuro maestro tutta la cultura di cui ha bisogno; ma può e deve dargli un avviamento, che lo renda capace di estendere in seguito la propria cultura, e di approfondirla con un lavoro che non dovrebbe essere interrotto mai. Tuttociò è comunemente noto e accettato. E (non ce ne dimentichiamo!) qui sta il criterio per un ordinamento razionale degli studi normali; per decidere, quale cultura sia da impartire al futuro maestro.

2. — *La cultura umana: sua funzione imprescindibile.*

Ciascuno ha da badare a cento cose, che lo toccano da vicino. Assorto così nelle occupazioni e nelle preoccupazioni quotidiane, gli è difficile non perdere di vista il vincolo tra la sua vita e la vita sociale ben più vasta e complessa. Questo vincolo è per altro essenziale, non tenerne conto è un viver male anche individualmente: l'attività singola, per conseguire il suo fine, deve coordinarsi alle altre. La coordinazione suprema è funzione dello Stato. Ma lo Stato, benchè il singolo possa fino a un certo segno considerarlo come una macchina che va da sè, presuppone una classe dirigente, consapevole di quello che fa; inoltre: un' influenza sullo Stato la esercitano, direttamente ciascun elettore, indirettamente ciascun parlante in quanto concorre a formare l'opinione pubblica. Per preparare alla vita bisogna preparare una classe dirigente; bisogna preparar tutti al sano esercizio di quell' influenza, che tutti hanno sullo Stato. Bisogna perciò che tutti, per quanto è possibile, sian resi capaci di superar quella grettezza (in fondo egoistica, e sempre rovinosa), per cui prendiamo sul serio le sole cose che ci toccano da vicino, trascurando il vincolo essenziale tra la nostra vita singola e la vita complessiva. Il principale o l'unico mezzo consiste nella diffusione della cultura umana. Dico in primo luogo della cultura strettamente letteraria; nella quale alcuni forse ancora si ostinano a non vedere che un vuoto passatempo; mentre, se c'è un fatto accertato, è questo: che non ci fu mai un popolo civile senza una tale cultura. Chi scrive un libro, lo scrive per il pubblico; scrive dunque di cose che, almeno a parer suo, debbono

interessare il pubblico. Lo stesso desiderio di procacciarsi qualche fama lo costringe a oltrepassare il campo chiuso delle sue preoccupazioni; a guardare la realtà un po' più dall'alto; di dove ce ne apparisce un tratto un po' più esteso, e perciò più importante. La lettura è un aiuto imprescindibile a meglio comprendere la vita, e quindi a viver meglio. In questo senso le opere letterarie hanno una benefica influenza morale: tutte, comprese quelle che sotto un qualche aspetto si posson dire immorali, che dunque vanno lette con riguardo, e non dai ragazzi. Parrebbe, che la detta benefica influenza debba esser massima negli scritti contemporanei e conterranei, che si riferiscono al mondo in cui viviamo. In realtà, questi scritti, e i giornali, non sono da trascurare; ma non bastano. Leggere senza ben comprendere nuoce, non che giovi. La società moderna è una formazione storica molto complicata, e impregnata di cultura; per capirne qualcosa, per ben interpretare l'immagine imprecisa e frammentaria che ce ne dànno gli scritti contemporanei, si richiede una cultura letteraria estesa oltre i limiti della contemporaneità e della conterraneità, e una buona informazione storica. La storia è la chiave della letteratura. Viceversa: conoscere la letteratura d'un periodo è, rispetto alla cognizione storica del periodo medesimo, quel che sono i viaggi per la geografia; la letteratura è la chiave della storia. La cultura vera e propria, quella che sola può renderci capaci di ripensare l'esperienza, di approfittarne comprendendola, è la cultura storico-letteraria; la cultura umana.

3. — *Valore conoscitivo della bellezza letteraria.*

Le bellezze, che ammiriamo nei capolavori letterari, son tutt'altro che ornamenti superflui; sono inerenti al significato, e concorrono a costituirlo. Un grande scrittore osserva la vita umana più dall'alto, e con uno sguardo più penetrante, che non l'uomo comune; questa (notavamo) è la ragione, perchè i suoi scritti c'insegnano a veder meglio e a viver meglio: ci rendono culti, ossia ci formano lo spirito. Ma questa è anche la ragione, per cui gli scritti medesimi ci dànno l'espressione della bellezza. Quindi: trarre da un capolavoro tutto l'insegnamento che vi è contenuto, e gustarne la bellezza, son due cose, distinguibili bensì fino a un certo segno, ma di cui nessuna è pienamente realizzabile senza dell'altra. Gli esercizi, con cui si procura che i giovani gustino le bellezze dei capolavori, e se le assimilino (chi non se le assimilasse non le gusterebbe), hanno per la cultura una reale importanza. Evidentemente, lo sviluppo del gusto non è fine a se stesso; non è che un mezzo, imprescindibile, ma che da solo non servirebbe: il fine vero è la cultura, l'intendere con la massima profondità e concretezza quel che si legge. Pur troppo invece l'insegnamento letterario, come fu inteso da molti per un pezzo, non ebbe quasi altra mira che il gusto letterario. Tuttociò, che i giovani leggessero, doveva esser bello, e non doveva esser considerato che in ordine alla bellezza. Non c'è un capolavoro, nel quale i passi, che fanno immediata impressione di singolare bellezza, non siano rari; perciò si dava da leggere, non alcun libro intiero, ma un'antologia di brani scelti come bellissimi; questi brani veni-

vano esaltati per via d'ammirazioni stereotipe, fatti studiare a memoria, e proposti all' imitazione. Separato dal tutto, in cui ha la sua ragione perchè vi compie un ufficio, un brano, quantunque spiegato minuziosamente, non può esser capito, nè può esserne gustata la vera bellezza; l' insegnamento, vuoto quanto alla sostanza, non formava che un gusto frivolo e artifiziale. Bisognava mutar sistema. E si disse: l' insegnamento letterario, qual è di fatto, non giova; dunque il fine dell' insegnamento ha da esser altro, che la formazione della cultura umana. Conseguenza illegittima. L'insegnamento letterario non giovava; ma perchè, dato a quel modo, era inetto a formare la cultura umana. Volendo rimediar davvero, bisognava, non certamente rinunziare alla cultura umana, — senza della quale non è possibile preparare alla vita, — ma provvedere alla formazione della vera cultura umana, sviluppandone tutti gli elementi. Gli esercizi strettamente letterari di lingua, di grammatica, di retorica, e anche di memoria, escluse le ammirazioni a freddo e le imitazioni servili — hanno una reale utilità, perchè, formando il gusto, aiutano a capire quel che si legge; soltanto, non sono il tutto, nè il più; non sono fine a sè stessi, bensì mezzi al conseguimento d'un fine.

4. — *La scienza della natura: importante, ma insufficiente.*

L'insufficienza riconosciuta e indiscutibile del « vecchio » insegnamento letterario, parve (a torto, secondo che abbiamo dimostrato) insufficienza della cultura umana. Bisognava insegnar qualcosa di più concreto; e parve, che la scienza (naturale) costituisse questo qual-

cosa di più concreto. Senza dubbio, la scienza è della cultura umana parte importante; ma dobbiamo precisare quale ne sia l'importanza. L'insegnamento scientifico necessario ai futuri scienziati, e quello (diverso) necessario ai futuri tecnici, appartengono alla preparazione professionale: non ne parliamo. La scienza può darci una concezione d'insieme della realtà fenomenica estesa; concorre dunque a darci una concezione d'insieme della realtà fenomenica; e in questo senso ha un valore filosofico. Ma la scienza, se non è discussa e interpretata gnoseologicamente, conduce a credere che la realtà fenomenica estesa costituisca l'assoluta realtà; conduce al più grossolano materialismo. La scienza dunque non ha un valore filosofico se non per chi già possieda una buona preparazione filosofica. È possibile, in una scuola media; e particolarmente in una scuola normale, dare una buona preparazione filosofica? Non parrebbe; in ogni modo, una preparazione filosofica presuppone la cultura umana, e non potrebbe sostituirla. È noto che la vita umana, singola e collettiva, dipende strettamente dai fatti estesi, anzi ne risulta in gran parte; perciò pare a molti, che la scienza sia essenziale alla vita. Non si può tuttavia negare, che si ebbe una vita umana rigogliosissima in tempi (nell'antichità e anche dopo), nei quali mancava la scienza quale ora l'intendiamo. Noi (concediamo senza discutere) siamo superiori ai nostri antenati; ma perchè? La nostra superiorità materiale, che deve essere conservata e sviluppata, è riferibile alla tecnica, e alla scienza che le serve di base: la cultura, da cui dipende questa nostra superiorità, è dunque una cultura professionale; non è la cultura che serve al maestro. La nostra superiorità spirituale (di leggi e di costumi, p. es.) dipende invece

dalla cultura umana; e non può essere conservata e sviluppata senza promuovere la cultura umana. Sicchè per questo conto la scienza non ha valore in ordine alla preparazione del maestro. A parte l'esigenza professionale, imprescindibile, ma che non può esaurire l'esigenza umana, quella cognizione del mondo esterno, che a tutti è necessaria per vivere, tutti l'acquistano, come sempre l'acquistarono, con la loro esperienza, immediata e collettiva: la scienza è utile, anzi necessaria, ma non in questo campo.

5. — *Carattere fittizio e verbalistico della « scienza » insegnata « elementarmente ».*

Dicono: la scienza, fondata sull'esperienza, è cognizione positiva, di fatti; laddove tutte le altre discipline hanno dell'incerto, se non anche del fantastico. Chi si nutre di scienza, si disavvezza dalle affermazioni avventate o imprecise; acquista così una dirittura di spirito, che giova non poco in ogni caso, che anzi si può dire la più importante tra le attitudini, che l'educazione deve sviluppare. In quest'osservazione c'è del vero; perciò (e per la ragione già toccata, che la scienza è oggi un elemento essenziale di cultura umana) crediamo anche noi, che la scuola media e la Normale richiedano anche un insegnamento scientifico. Soltanto, bisogna non pascersi d'illusioni circa i limiti e i fini dell'insegnamento medesimo. Notiamo in primo luogo: l'esperienza che si può fare in una scuola, differisce *toto coelo* da quella, che davvero costituisce la base granitica della scienza. È presto fatto, p. es., decomporre dell'acqua, ottenendone due volumi d'un primo gas, e un volume di un

altro gas; dire ai ragazzi, che ai due gas vennero dati rispettivamente i nomi d'idrogeno e d'ossigeno; e far vedere che il primo è combustibile, mentre il secondo ravviva la combustione. Ma quest'esperienza, ripetuta, sia pure, cinque o sei volte, prova che in qualsivoglia circostanza l'acqua si decomporrà sempre in due volumi del primo gas e in un volume del secondo? E mette in evidenza le proprietà caratteristiche dei due gas? Prova (per dirne una) che i due sono costitutivi essenziali, quello degli acidi, e questo degli ossidi? No di certo. Ma chi non sa queste cose, non comprende il significato vero della preposizione: l'acqua si decompone in due volumi d'idrogeno e uno d'ossigeno. Ha imparato una frase, non una legge. Ha imparato una scienza fittizia; più esattamente: ciò che ha imparato, quantunque intrinsecamente vero, è falso in ordine al significato e al fondamento che ha per lui. La scienza si fonda su l'esperienza; ma sull'esperienza collettiva discussa collettivamente; non s'apprende per via di semplici esperienze scolastiche per quanto ben fatte; è un prodotto storico e non s'impara senza impararne la storia. Dare ai giovani un insegnamento scientifico serio ed elementare, — tale cioè, che i giovani davvero comprendano il significato e si persuadano della verità di ciò che gli s'insegna — è problema, che io credo risolvibile, ma che senza dubbio è molto più difficile di quanto si creda. È un problema, non di fisica, ma di pedagogia, o di cultura umana. La soluzione, che ci s'immagina d'averne trovata, è, almeno per quanto riguarda le scuole normali, falsa di sana pianta.

6. — *Differenze, non trascurabili ma trascurate, tra i fatti fisici e i fatti umani.*

Notiamo in secondo luogo. I fatti umani sfuggono a una misura esatta, misurabili essendo soltanto i loro elementi (o fattori, o effetti) estesi; perciò la cognizione dei fatti umani è irriducibile a formule matematiche. Ma la realtà estesa non ci è nota e non ha valore per noi, che in quanto noi essendo consapevoli abbiamo cognizione della nostra vita consapevole, individuale o collettiva. Credere, che la sola cognizione certa e importante sia la scientifica, è cadere in un equivoco anche più grossolano di quello dell'avaro, che dà valore soltanto alla moneta, mentre la moneta non varrebbe nè ci sarebbe se non ci fossero delle cose utili per sè. Matematicamente parlando, la cognizione dei fatti umani è imprecisa; ma questo, non che ne sia un difetto, ne è un pregio: una dottrina dei fatti umani che avesse la precisione matematica e la rigidezza della fisica, trascurerebbe ciò che nei fatti umani è l'essenziale; ne sarebbe, non già una cognizione, ma una falsificazione. Importa supremamente, che il giovane s'avvezzi a osservare, a giudicare con diligente ponderazione; quest'abitudine dev'essere massima nel maestro, a cui tocca di svilupparla negli alunni. Ma ciò che dall'uomo (dico dall'uomo in quanto uomo; qui non si parla del professionista) vuol esser osservato e giudicato, si riduce appunto ai fatti umani: bisogna saper vivere senza cadere sotto le sanzioni della natura, della storia, delle leggi positive, delle opinioni comuni, della coscienza; e a queste sanzioni le opere nostre vanno soggette, non per i loro caratteri estesi, ma per i loro caratteri umani. Di certo,

l'immediata esperienza umana è già per se stessa un insegnamento. E, non c'è bisogno d'aggiungere, un insegnamento imprescindibile. Ma insufficiente. L'immediata esperienza fisica — integrata, per gli animali dall'istinto, per l'uomo dall'immediata esperienza umana, o dall'educazione irriflessa — è, se facciamo astrazione dell'esigenza professionale, sufficiente a farci conoscere la realtà fisica; l'immediata esperienza umana, integrata c. s., è insufficiente a farci conoscere la realtà umana, perchè il vivere umano, in un popolo culto, è divenntato, e appunto in grazia della cultura, non meno difficile, anzi più difficile, che non sia l'esercizio d'una professione. Non vi si può riuscire senza assimilarsi la cultura umana; la cultura scientifica (sola, o predominante) non soltanto non serve, ma nuoce, dando abitudini mentali opposte a quelle che importa contrarre. Anche l'ignorante può vivere abbastanza bene, perchè la pressione sociale supplisce in qualche modo l'attività consapevole direttiva, che gli manca; ma non sarà mai un buon educatore.

7. — *Ulteriori considerazioni sul valore pedagogico della cultura umana.*

Più: al maestro, che della propria cultura deve giovarsi per preparare gli alunni alla vita, che dell'educare si fa una professione, quella cultura che basterebbe a chiunque altro, non basta. Una cultura pedagogica gli è imprescindibile. Ma la cultura pedagogica non si riassume in un libro, non si forma in un corso di lezioni: un buon libro, e un buon corso di lezioni, sono, della cultura pedagogica, elementi utili ed essenziali, ma nulla più. La cultura pedagogica

s'acquista, non sui trattati o nella scuola, ma studiando e intendendo le opere dei grandi scrittori che in ogni tempo si occuparono, espressamente o per incidenza, di scuola e di educazione. Soltanto con un tale studio si riesce a capire in che modo e per quali ragioni l'educazione abbia mutato, col mutare delle circostanze, i suoi fini prossimi e i suoi metodi; si riesce a penetrare l'esigenza educativa moderna. È quanto dire, che la cultura pedagogica è una parte della cultura umana. Una parte inseparabile dalle altre: chi non conosce le circostanze in cui vissero e per cui scrissero i grandi pedagogisti — ossia: chi non conosce più che mediocremente la storia, e non s'è più che mediocremente assimilata una vasta cultura — non ne capisce gli scritti. La cultura umana è dunque al maestro doppiamente necessaria; primo, perchè l'ignorante non essendo capace di regolarsi da sè, molto meno può essere un buon educatore; secondo, perchè fondamento essenziale di quella preparazione strettamente scolastica, senza della quale si può essere bensì uomini di vaglia, ma non maestri di vaglia. L'importanza della cultura è dunque, nella Scuola Normale, anche maggiore, che in ogni scuola media. Naturalmente, in una scuola media non è possibile formare una solida cultura umana: dobbiamo contentarci di prepararla. Ma perchè sia vera ed efficace preparazione deve non risolversi nell'insegnare alcuni o molti elementi staccati; dev'essere facilmente accessibile, ma organica. Siamo di fronte a un difficile problema. La soluzione dipende molto meno dai programmi, che dalla cultura dell' insegnante. Ma dipende anche dai programmi; dall'indirizzo generale degli studi, che dai programmi è fissato.

8. — *Conclusione.*

I giovani, che frequentano le Scuole Normali, sono, e devono essere, molti. Basterebbe questo fatto per assicurarci, che i più tra loro sono e saranno sempre intellettualmente molto limitati. Sono quasi tutti volonterosi, e potrebbero dare molto più che non diano, se da loro non pretendessimo troppo. Prepararli efficacemente a rendersi culti è già un' impresa grave, per gl'insegnanti e per loro; noi la rendiamo impossibile, caricando i giovani d'un troppo gran numero d'insegnamenti estranei. Li obblighiamo a studiare aritmetica, geometria, geografia, storia naturale, chimica, fisica, fisiologia, computisteria; e, notiamo: a studiarle, non subordinatamente alla cultura umana, e come sue parti, ma come discipline, di cui ciascuna sta per suo conto, e vale assai più che non le « chiacchiere » della cultura. Il risultato è, che non s'impara nulla di serio, in nulla; e che, in ordine alla cultura, s' impara soltanto a disprezzarla. Quando ci persuaderemo, che per preparare il buon maestro la scuola non ha che un mezzo: fargli gustar la cultura umana così da interessarvelo; fargli desiderare d'esser culto, e dotarlo dei mezzi necessari alla soddisfazione di questo nobile desiderio? Ma noi vogliamo. che nella scuola elementare — dove si tratta di formar quella ragione, di cui la scienza è un prodotto, aleggi lo spirito scientifico. Perciò ai futuri maestri diamo una preparazione soprattutto « scientifica »; vale a dire: li rimpinziamo d'imparaticci, che valgono intrinsecamente ben poco, e che per il modo con cui vengono assimilati, si riducono il più delle volte a spropositi madornali. Che

razza di scienza sia quella, di cui i maestri così preparati faranno aleggiar lo spirito nella scuola elementare, non c'è chi non veda. Con la nostra buona intenzione alleviamo i ragazzi nel più rovinoso degli errori: nell'errore goffamente presuntuoso.

Art. 2 - PRECONCETTI E PREGIUDIZI NATURALISTICI.

1. — *Lo scolaro e la cognizione delle leggi naturali.*

Può, il futuro maestro, « essere guidato a ritrovare da sè, coi suoi esperimenti, le principali leggi fisiche e chimiche »? [1]). Non credo. Una legge fisica delle principali è senza dubbio quella della gravitazione. Verificare questa legge con esperienze di laboratorio, è difficilissimo, e (che più importa) inconcludente. La detta legge risulta, non da un'esperienza, nè da cento, nè da mille; bensì dalla concordanza costante fra le posizioni degli astri osservate con quelle calcolate in base alla legge medesima. Il medesimo si può dire, sottosopra, di tutte le altre leggi fisiche o chimiche. Sia p. es., la legge delle proporzioni multiple. Un peso a dell'elemento M si combina sempre con un peso b o con un peso $2b$ ecc., dell'elemento N. Un alunno di scuola normale potrà (fino a un certo segno, a fatica, e soltanto press'a poco) verificare questa legge in alcun casi particolari, e sotto certe condizioni molto limitate. Questa legge, viceversa, è delle principali, precisamente perchè si verifica sempre, nelle più diverse condizioni. E nel-

l'uno e nell'altro esempio, l'alunno, che pretendesse inferire la legge da' suoi esperimenti, affermerebbe infinitamente più di quello che sa; nel che appunto sta il verbalismo.

2. — *Condizione perchè l'osservazione o l'esperimento immediati abbiano un costrutto.*

Che « futuro maestro »! Neanche uno scienziato, che possieda un gabinetto ben fornito e che sia divenuto, con anni di lavoro specializzato, sperimentatore abilissimo, non può illudersi di « ritrovare da sè, co' suoi esperimenti, le principali leggi fisiche e chimiche ». Ciò che dà un valore agli esperimenti, fatti s'intende come li sa fare uno scienziato, è il loro essere associati con una larga informazione, col possesso d'una teoria. Immaginiamo, che la fisica già in essere cadesse a un tratto in una totale dimenticanza, e che la dimenticanza diventasse irreparabile per la distruzione di tutte le biblioteche. Poco importerebbe, che i gabinetti e gli apparecchi si fossero conservati, perchè nessuno saprebbe servirsene. Bisognerebbe rifarsi da capo. La scienza della natura si va estendendo e approfondendo con una rapidità e una sicurezza crescenti, meravigliose davvero; ma perchè già esiste. Per adoperare con discernimento un termometro bisogna conoscere i coefficienti di dilatazione del vetro e del mercurio; viceversa, questi coefficienti non si possono conoscere senza l'uso del termometro. Pare un circolo vizioso; e tale sarebbe, se la scienza non fosse una formazione storica: se cioè ogni suo passo non avesse per condizione i passi precedenti.

3. — *L'esperienza e l' informazione.*

In quanto presuppone la propria storia, la scienza è una formazione sociale, non semplicemente individuale; una formazione cioè, che implica l'informazione come un costitutivo essenziale. Quel che io tocco, vedo, ecc., è come niente, se non s'accorda con ciò che altri tocca, vede, ecc. Per costruire la scienza, gli uomini dovettero informarsi a vicenda; senza di che non avrebbero potuto correggersi e aiutarsi a vicenda. Chi abbia inteso questo, intenderà, come anche nell'insegnamento elementare della scienza l'informazione sia, oltrechè indispensabile, d'una reale suprema utilità. Senza dubbio: un'informazione qualsiasi, data in guisa che l'ascoltatore o il lettore non la sappia riferire a ciò di che vogliamo informarlo, è chiacchiera vuota. Ma guai a noi, se un'informazione, per essere intesa e quindi utile, dovesse accompagnarsi con tutto quell'insieme di cognizioni sperimentali, a cui si riferisce. Nessuno ha mai toccato la luna; dunque il parlar della luna come di un corpo solido è chiacchiera vuota? Io, che sono ingegnere laureato, ebbi dei professori di fisica ottimi. Eppure i libri (tanto vecchi!) di Galileo m'istruirono sul mondo fisico più ancora che non gli esperimenti ben discussi de' miei professori. È vero, che io non sono un fisico di professione; ma neanche i « futuri maestri » non possono diventare altrettanti fisici di professione.

4. — *L'esperienza e l'astrazione.*

Chi fa un esperimento e non bada (o non vuol badare) che all'esperimento medesimo, astrae. Infatti:

egli, oltre all'apparecchio e a ciò che vi accade, vede il pavimento, le pareti, forse un pezzo di cielo fuor delle finestre, una parte del proprio corpo; sente mille rumori, e anche delle parole, senza nesso con l'esperimento, ma che pur comprende; gli passano per il capo mille pensieri; e via e via. Reale concreto è quest'insieme inscindibile di fatti. A fissar l'attenzione su di una sola parte minima dell'insieme nessuno penserebbe, nè ci riuscirebbe, se non avesse un'intenzione, la quale presuppone alla sua volta una preparazione lunga e complessa. Chiamare « concreto » l'esperimento, mentre l'esperimento non si realizza da solo, ed è separabile soltanto per via del pensiero che vi si concentra, è un adoperare le parole, senza curarsi dei loro significati: è verbalismo. Dicono: « si esagera nell'attribuire una grande importanza, nell'insegnamento, ai concetti astratti e al ragionamento astratto ». Ma ogni discorso è astratto, perchè ogni parola, fuor dei nomi propri, ha un significato generico; e il discorso è, nientemeno!, ciò che distingue l'uomo dagli altri animali [2]).

5. — *Come s'arriva al concreto.*

Un discorso, perchè giovi, anzi perchè abbia senso, deve riferirsi al concreto. E quando si parla con ragazzi (o con giovanetti quali sono i futuri maestri), bisogna che il riferimento sia immediato: i riferimenti mediati non essendo intelligibili a chi già non possiede una cultura corrispondente. Come apparisce da quanto notavamo poche righe più sopra, di veramente concreto non c'è altro che la vita; intendo la vita vissuta, presa nella

sua totalità, nella pienezza de' suoi costitutivi. Parliamo al ragazzo della vita ch'egli ha vissuto e vive: il nostro discorso, e trarrà da questo riferimento una chiarezza immediata, e lo aiuterà insieme per ciò stesso a ripensare, a meglio comprendere, a sviluppar la sua vita. Una tale istruzione, la sola veramente concreta, è anche la sola, che da un ragazzo possa esser capita e assimilata con frutto. Importerebbe, che il futuro maestro fosse preparato ad istruire nel modo, che ho sommariamente indicato. Come si possa prepararlo, è un problema, che non va discusso per incidenza [3]). Ma si può senz'altro escludere, che gli esercizi di laboratorio abbiano in proposito una qualsiasi utilità. La vita vissuta, con la passionalità e la preoccupazione che ne sono gli elementi più vivi, non sta di casa nei laboratori.

6. — *A che veramente giovi l'esperienza scolastica di laboratorio.*

Sapere che il mondo fisico è ordinato secondo leggi fisse, non è gran cosa; ma basta per escludere una folla di superstizioni, che sullo sviluppo umano ebbero una influenza rovinosa. Tra gli elementi, per cui la civiltà si distingue dalla barbarie, quella cognizione, ossia la concezione scientifica nella sua massima generalità, è uno dei più importanti. A quella concezione l'uomo non s'innalzò che sistemando l'intiera esperienza, e ciò per via d'una collaborazione, di fronte alla quale il contributo sperimentale d'ogni singolo è come nulla. E per assimilarsi, come deve, la concezione medesima, per accettarla con piena cognizion di causa, il singolo non

ha che un mezzo: informarsi. Naturalmente: l'informazione, anche soltanto perchè serva di base alla concezione scientifica generalissima, non può non entrare nel campo della scienza costruita: per capire, che il mondo è ordinato, giova non poco l'accertarsi del come sia ordinato. Inoltre: la scienza è oggi, grazie alle sue applicazioni, associata strettamente con ogni forma dell'attività umana; sicchè ignorarla sarebbe un ignorare la vita. Ecco una seconda ragione, perchè l'informazione s'addentri nel campo della scienza costruita. Ma, per chiunque non voglia dedicarsi ex professo alla scienza o ad una tecnica, non si tratta in ogni caso che d'un'informazione, che lasci fuori ogni complicazione d'indole professionale. E l'esperienza di laboratorio deve ridursi a quanto è strettamente necessario, perchè l'informazione possa venire intesa.

7. — *L'esperienza e l'attitudine del popolo a governarsi.*

Il governo è ormai nelle mani del popolo; bisogna che il popolo sia reso capace di reggerlo. Per ben governare lo Stato — e la famiglia, e noi stessi; per essere, nel senso vero della parola, galantuomini — è necessario: comprendere l'esigenza della realtà, ed avere la forza di adattarvisi praticamente: due condizioni, che si riducono a una sola, e in ogni modo strettamente connesse fra loro. Procacciare, che l'esigenza della realtà sia molto meglio e più comunemente conosciuta, è l'ufficio proprio della scuola. Se vogliamo « salvare dal fallimento la democrazia », e promuovere la moralità pubblica (intesa come l'esercizio d'un'attività pratica sod-

disfacente sott'ogni aspetto), ci conviene ottenere, che la scuola compia sul serio l'ufficio indicato. E alla domanda: — che realtà sia quella, di cui tanto importa comprendere l'esigenza, — non si può dare che una risposta: la realtà umana, ossia la vita concreta. I conti, che dobbiamo fare con l'esigenza fisica, si riferiscono alle singole professioni: dell'agricoltore, del meccanico, del medico, ecc. Si riferiscono cioè al lavoro diviso; mentre governare lo Stato significa unificare questo lavoro diviso: e governare noi stessi o la famiglia è fare qualcosa, che dobbiamo fare tutti, e che tutti facciamo non come professionisti, ma come uomini. Credere sul serio, che l'esperienza di laboratorio possa creare o sviluppare in un uomo l'attitudine a ben regolarsi nelle sue relazioni con gli altri, è addirittura puerile [4]).

8. — *Come venga ingannato il popolo.*

Ma, notano gli oppositori, la causa vera delle deficienze lamentate sta in questo: che l'insegnamento verbalistico ci avvezzò, dove manchino le cognizioni, ad appagarci di parole, che non hanno alcun significato chiaro e preciso, ma che appagano il nostro mal vezzo di retori. E così p. esempio « il popolo troppo facil-
« mente dà valore alle belle frasi dei vari politicanti;
« affidando il governo ai facili e vuoti artefici della pa-
« rola, anzichè alle vere capacità ». L'unico rimedio è, che la scuola s'adoperi a formare, a diffondere « l'abito mentale scientifico ». L'esperienza di laboratorio è sindacabile da ognuno, è determinata o determinabile ne' suoi elementi, la si può sottoporre alla misura e quindi

alla discussione matematica; non è possibile alcun dubbio intorno alle conseguenze, che se ne ricavano. L'uomo che abbia gustato seriamente il sapere costruito sulla base dell'esperienza di laboratorio, in generale dell'esperienza scientifica, non s'appagherà più, in nessun altro campo, di chiacchiere vuote. — La diagnosi non mi sembra esatta. I politicanti, almeno quelli che hanno più seguito, non sono artefici di frasi, che possano dirsi « belle » secondo i criteri della vecchia retorica parolaia. Dànno ad intendere lucciole per lanterne; ma in che modo? Lusingando le aspirazioni degli ascoltatori, senza notare, o senza far notare, gli ostacoli che la realtà umana opporrebbe alla tentata realizzazione. I politicanti non avrebbero seguito, se il popolo comprendesse la realtà umana e la sua esigenza indeclinabile.

9. — *Come impedire che il popolo venga ingannato.*

Il rimedio suggerito non mi pare a proposito. L'esperienza di laboratorio è di certo, quanto alla possibilità di valercene alla costruzione d'una scienza esatta, superiore senza paragone all'esperienza umana. Ebbene: appunto perciò la scienza esatta, costruita in base all'esperienza di laboratorio, in generale all'esperienza fisica, — per chi voglia, come ognuno deve, orientarsi nell'esperienza umana, è priva di valore. Anzi ha un valore negativo: lo conduce fuor di strada. In una ricerca fisica io mi fondo soltanto su quello che so; e tra quello che so posso contare anche le aspettazioni, che siano conformi alle leggi fisiche note. Nella pratica, io devo necessariamente integrare quello che so con delle con-

getture d'un valore problematico; e le mie aspettazioni, le previsioni che mi sembrano più sicure, sono soggette alle smentite più sbalorditive. Anche per la pratica umana valgono certe leggi. Mentre però le leggi fisiche ci permettono di prevedere lo stato futuro d'un sistema fisico noto; le leggi sociologiche, supposte note, non ci permettono di prevedere lo stato futuro d'un sistema umano supposto noto. Non insisterò sul carattere problematico delle due supposizioni. La pratica è diretta verso il futuro; i dispareri, su ciò che sia meglio fare o non fare *hic et nunc*, dipendono in gran parte (non per intiero) dall'impossibilità di prevedere le conseguenze future d'un'azione o d'un'ommissione presente. Ognuno sostiene il suo punto; chi sia quello, che oggettivamente ha ragione, sapremo quando sarà troppo tardi, e forse non lo sapremo neanche allora.

10. — *Conclusione.*

Concludiamo. Escluse dalla scienza, le chiacchiere, i discorsi privi di valore oggettivo, sono essenziali alla pratica. E ciò perchè la realtà oggetto della scienza è altra (intrinsecamente o rispetto al modo nostro d'intendere; non cerco) da quella su cui opera e in cui si risolve la pratica umana. L'uomo che voglia, e diriger bene gli affari propri, e concorrere a dirigere bene gli affari pubblici, deve sapersi orientare in un mare di chiacchiere. Tra le quali ce n'è che hanno maggiore o minore costrutto; ma non ce n'è forse alcuna che ne sia priva intieramente; ciascuna essendo in diverso grado una forza, che avrà il suo effetto in bene o in male. Il

problema, di orientarsi nel mare delle chiacchiere, che son l'espressione verbale dell'attività umana, è più difficile senza paragone, che non quello di orientarsi nel campo astratto, e perciò tranquillo, della scienza. Ma per vivere meno male bisogna risolvere appunto il primo dei due problemi. E chi s'immagina, che la soluzione del secondo costituisca o comunque faciliti quella del primo, fa come chi s'immaginasse, che per viaggiare comodamente basti aver in tasca, o a memoria, l'orario delle strade ferrate.

Note all'Articolo 2.

[1]) Le citazioni sono tolte per intiero da un art. di E. Rignano, pubblicato nel n. 20 luglio 1918 del *L'unità* (Roma); e ristampato nella *Cultura Popolare*.

[2]) Tra le svalutazioni dell'astratto, e la sopravalutazione delle leggi fisiche principali, che sono astrattissime, c'è una contraddizione, che dal Gabellini fu molto ben rilevata (nella stessa *Cult. Pop.*), e sulla quale perciò non occorre insistere.

[3]) Ne dissi qualcosa in altro luogo: ritornerò sull'argomento se n'avrò l'occasione, il tempo e la forza.

[4]) Si ricongiunga questo concetto alla pretesa che il lavoro manuale, e quella sorta di l. m. in uso nelle scuole normali, debba sviluppare (oltre che puerili capacità tecniche) l'amore al lavoro. (V. C.).

Art. 3. - IL MEDICO NELLA SCUOLA.

1. — *Funzione scolastica della medicina.*

È tempo che nella scuola si pensi un po' più anche al corpo. Bisogna intanto evitare che la scuola diventi una causa di malattie, o d'indebolimento. E non basta: bisogna promovere direttamente la salute, la robustezza; formare abitudini fisiologicamente buone; il corpo ha un valore per sè medesimo, e il suo sviluppo è condizione imprescindibile per lo sviluppo dello spirito. Bisogna insomma ritornare all'antico. Ma, ritornare semplicemente all'antico non è possibile, nè gioverebbe. Le leggi fisiologiche noi le conosciamo ben più, che non le conoscessero gli antichi; non approfittare di questa superiorità sarebbe da sciocchi. Poi: le condizioni della vita sono, sotto molti aspetti, molto variate da quelle che erano in antico; per ottenere un risultato ugualmente buono (e dovremmo piuttosto averne di mira uno migliore), siamo necessitati a procedere in altro modo. All'insieme delle cognizioni, che si riferiscono alla vita fisiologica, e su cui si fonda la pratica della medicina, possiamo dare il nome di scienza medica. Diremo dunque che la scienza medica deve penetrar nella scuola, ed esercitarvi la sua funzione importante. Su questo non ci può esser dubbio: « *la scienza è scienza* », diceva don Ferrante. Il quale però soggiungeva, che la scienza « bisogna saperla adoperare ». In che modo la scienza medica si farà utilmente valere nella scuola? Ecco un

problema, che a noi moderni s'impone. Il problema è più vasto e più complesso che d'ordinario non si creda; qui ci contenteremo di osservarne rapidamente una sola faccia.

2. — *Funzione medica del maestro nella scuola.*

Un insegnante, in ispecie un maestro elementare, deve saper valutare le conseguenze fisiologiche dello sforzo che impone a' suoi alunni; deve saper consigliare questi all'occasione, così da formar in loro quelle abitudini sane, che, se acquistate nella prima fanciullezza, durano per tutta la vita; deve saper avvertire i primi sintomi di una malattia, che possa rendersi pericolosa. Evidentemente: o la scuola riuscirebbe di nocumento alla salute, mancherebbe al proprio ufficio. Dunque, si conchiude, un maestro deve conoscere almeno i primi elementi della scienza medica. La conseguenza non mi pare legittima. Le norme d'igiene più semplici: quelle che si possono applicare da chiunque, sempre, con sicurezza, e che, applicate regolarmente, formano le buone abitudini, queste norme sono conosciute *ab immemorabili*, da ognuno. Se materialmente si riferiscono al corpo, formalmente appartengono alla morale più comune. Chi non sa, p. es., che ogni eccesso è dannoso, che il bimbo è fisicamente meno robusto, intellettualmente meno formato del giovinetto, ecc. ecc.? Queste cose che tutti sanno in teoria, molti dimenticano in pratica. Ma il difetto, appunto perchè pratico e non teorico, non può esser eliminato per via d'un semplice incremento di cognizioni. Un maestro, più che di molte cognizioni, ha

bisogno di molta discrezione: di ben comprendere il suo ufficio, di amarlo, di amare i suoi scolaretti. Bisogna cioè che il maestro abbia lo spirito ben formato. E, perchè il suo spirito sia ben formato, il maestro dovrà esser culto. Ma è lecito dubitare, se alla cultura, che gli è necessaria, contribuisca efficacemente un imparaticcio di scienza medica.

3. — *Il pericolo dell'imparaticcio: come lo si eviti.*

Oltre a quell'igiene, il cui fondamento è nella morale comune o nel buon senso, e che, in ordine alle relazioni tra un maestro ed i suoi scolari, si riduce alla discrezione, ce n'è anche un'altra, ben più elevata, scientifica, della quale non mi passa per il capo di negare la serietà e l'importanza. Ma, precisamente perchè ne riconosco la serietà e l'importanza, nego l'utilità, ed anzi la possibilità, d'insegnarla elementarissimamente. Qui parliamo di quelle applicazioni d'una scienza, che si possono fare da uno il quale operi separatamente. È troppo manifesto, che tali applicazioni esigono, da parte di chi deve attuarle, un pieno e sicuro possesso della scienza come scienza: l'infarinatura è in proposito anche peggiore dell'ignoranza, non avendo altro effetto che di associare all'ignoranza la prosunzione. Ad alcuni medici le mie parole sembreranno ardite; ma essi stessi, quando si tratti dei loro interessi professionali (non semplicemente della scuola) ne adoperano di ben più gravi, e non si contentano di sole parole. Se io, essendo ammalato, pensassi di curarmi da me, i medici, a ragione, mi tratterebbero da pazzo. E se io presumessi di curare

altri malati che avessero fiducia in me, i medici, a ragione, mi tradurrebbero davanti ai tribunali. Quando poi non sono in campo i loro interessi professionali, sosterranno, che un'infarinatura, più superficiale della mia, basta perchè ad un maestro venga tranquillamente abbandonata la sorte di tutta una popolazione scolastica. « *Tractent fabrilia fabri* », dico io; e so che nessuno, il quale abbia un concetto non troppo inadeguato di quello che sia una scienza, e di quello che sia la pratica fondata sulla scienza, mi darà torto. Finchè non si rifiuti la patente di maestro a chi non sia laureato in medicina, i maestri, per quanto inghebbiati di elementi di scienza medica, non saranno mai « *fabri* »; dunque non dovremo costringerli a « *tractare fabrilia* »; in altre parole, a occuparsi di cose di cui non s'intendono.

4. — *Un manualetto brevissimo elementarissimo ad uso del maestro*: *null'altro*.

Non dissi che, in fatto di scienza medica, il maestro sia lasciato a quelle cognizioni che sono di patrimonio comune. Benchè sia vero che queste cognizioni comuni bastano, fuor dei casi eccezionali, a un uomo equilibrato moralmente; benchè sia vero che queste medesime cognizioni comuni, così come sono, e senza essere accresciute da niuno studio speciale, acquistino un aumento di valore in uno spirito culto (e il maestro dev'essere culto). È bene tuttavia che il maestro conosca, p. es., i sintomi delle malattie più comuni o più gravi, e i primi trattamenti da usare in una eventuale disgrazia. Ma, per

dare al maestro un tale soprappiù di cognizioni utili, non credo che bisogni, credo anzi che sia da escludere un insegnamento scientifico elementare. Basta un manualetto di pochissime pagine. Il compilatore del manualetto dovrà essere un vero scienziato e un vero medico, s'intende. Ma dovrà essere anche dotato della massima discrezione; ossia dovrà sapersi mettere nei panni di coloro a cui è destinato il manualetto, e che saranno, in fatto di scienza medica, ignoranti. Dovrà non avere nessuna pretesa di spiegare; contentandosi di somministrare delle indicazioni: poche, semplici, sicure, di applicabilità immediata. Oltrepassare questi limiti ristrettissimi sarebbe un andare incontro, centuplicandoli, a quegli inconvenienti a cui si vorrebbe rimediare. Bisogna o ricorrere alla scienza vera e propria, o contentarsi dell'aiuto che ci può venire da un empirismo senza pretese, conscio della sua insufficienza. Gli è come se, p. es., si trattasse di sapere se certi funghi siano mangiabili o no. Lasciarsi consigliare da un semibotanico sarebbe la più grave delle imprudenze.

5. — *Funzione consultiva del vero medico.*

Col manualetto sullodato sarebbe, al parer mio, esaurita o quasi la parte che alla scienza medica spetta *nella cultura del maestro elementare;* ma non la parte che alla scienza medica spetta *nella scuola.* Qualcuno spalancherà tanto d'occhi; ma non è colpa mia, se qualcuno crede che la scuola sia tutta nel maestro, che tutto vi debba essere affidato all'opera individuale del maestro [1]). La scuola è un organismo piccolo, che non è concepibile se non come parte di un organismo più complesso. Al di sopra della scuola c'è, p. es., il Comune.

Il Comune costruisce l'edifizio scolastico, lo fornisce di mobili e d'attrezzi, nomina e paga i maestri. Ma non poche altre cose gli rimangono da fare, perchè la scuola consegua il fine a cui è diretta. Tra le altre, il Comune deve assumersi ed esercitare con efficacia la sorveglianza e la direzione medica della scuola. Ogni gruppo di scuole dovrebbe dipendere, per quanto riguarda l'igiene (la quale, intendiamoci! ha qualcosa da dire in ordine a tutto quanto si faccia nella scuola), da un ispettore medico. Il quale dovrebbe visitare, a intervalli brevi, determinati, nonchè all'improvviso di quando in quando, la scuola, i maestri, ma soprattutto gli scolari, sia collettivamente, sia uno per uno. Senza aver voce deliberativa sull'andamento interno della scuola, l'ispettore medico potrebbe dare all'autorità suggerimenti preziosi: e sulle condizioni del locale e dell'arredamento; e sulle misure profilattiche da prendere; nonchè sull'orario; eventualmente anche su qualche modificazione da introdurre nei metodi; sull'opportunità di allontanare dalla scuola certi alunni, per assegnarli a scuole speciali; e via discorrendo. L'ispettore compirebbe, con serietà scientifica, una quantità di ricerche (p. es. le così dette anamnesi), dalle quali non è possibile prescindere in una scuola bene ordinata; ma che un maestro, ben preparato a fare il maestro, non può compiere utilmente, se almeno è vero che niuno può far bene il mestiere altrui.

6 — *Eliminazione d'ogni disaccordo tra medici e pedagogisti.*

Un disaccordo in ordine alla scuola tra i medici e noi uomini della scuola non ha ragion d'essere, perchè

noi riconosciamo pienamente i diritti e il valore della scienza medica. Il disaccordo nondimeno esiste; ma perchè i medici non riconoscono i diritti e il valore della nostra cultura. Molti medici credono (almeno, discorrono come se credessero) che la loro scienza esaurisca, o press'a poco, il sapere serio, e che la nostra cultura si risolva in chiacchiere. Credono per conseguenza, che sia facile rendere i maestri atti a compiere certe funzioni propriamente mediche; basterebbe a tal fine dare ai maestri un' istruzione più scientifica, più reale, meno parolaia. Il fatto sta invece, che la scuola esige bensì, oltre alle funzioni propriamente scolastiche, anche delle funzioni mediche; ma che le prime non sono meno essenziali delle seconde; e che non è possibile affidare a una stessa persona tanto le une che le altre. Questo per la ragione medesima per cui un grande imprenditore non può assumersi anche di vendere al minuto i suoi prodotti. La divisione del lavoro ha resa necessaria la formazione di due classi distinte: dei medici che si occupano del corpo, e di noi che ci occupiamo dello spirito. I pretesi perfezionamenti che ci si vogliono imporre, costituirebbero un ritorno a consuetudini caratteristiche d'una civiltà oltrepassata da un pezzo. Naturalmente, le due funzioni, medica e scolastica, dovendo aiutarsi a vicenda, vanno collegate tra loro. Ma per collegarle, bisogna fare tutt'altro che sciupare la cultura dei maestri mescolandovi elementi eterogenei: bisogna perfezionare l'organizzazione amministrativa della scuola, o perfezionare l'organizzazione dell'amministrazione in ordine alla scuola. In questo senso, e in questo soltanto, vanno diretti gli sforzi di chi vuol preparare la scuola a compiere sempre meglio il suo nobile ufficio.

Note all'Articolo 3.

[1]) Qualche lettore affrettato potrebbe cogliere in queste parole un qualche contrasto con quella che costituisce l'idea madre della nuova pedagogia: che nella scuola è tutto il maestro. Il concetto del V. va inteso nel senso che la vita della Nazione — e cioè, la volontà più o meno consapevole e fattiva dello Stato, — influisce su tutti gli organi e su tutti i cittadini; e quindi, sulla scuola e sul maestro. Il quale e la quale non possono concepirsi — e non sono concepiti neanche dal Lombardo R. e dal Gentile — come qualcosa d'isolato, di per sè stante. (V. C.).

CAPITOLO III.

CENNI SULL'EDUCAZIONE FISICA

Art. 1. - CONSIDERAZIONI GENERALI.

1. — *Perchè soltanto pochi cenni.*

Disse il Leopardi che « in gracile petto non si chiude anima pura ». Eccezioni ci possono essere, ci sono anzi di certo; ma « nei grandi numeri », a quella formula non si può disconoscere il valore d'una legge. Lo spirito individuale dipende senza dubbio dal corpo: un poco d'alcool disorganizza per un tempo il pensiero più equilibrato. Quindi: voler educare lo spirito, cioè svilupparlo, e insieme non sviluppare o peggio tormentare il corpo, è un controsenso anche per gl' idealisti. Fermarsi a dimostrare una verità notissima, e non contraddetta, sarebbe un perditempo. Neanche non mi tratterrò a riassumere le regole principali dell'educazione fisica: sarebbe un altro perditempo. Le più semplici, e le sole applicabili con sicurezza da ognuno, si riducono a nozioni elementarissime d'igiene, cioè di morale: tutti le conoscono. Queste regole note non bastano, dunque bisogna integrarle. Ma per scoprire, per capire, per saper applicare a proposito le regole superiori di cui ricono-

sciamo la necessità, bisogna esser biologi o diciamo addirittura medici. Appunto perciò dissi, poco sopra, che al medico spetta nella scuola una funzione consultiva importante. Il medico, esercitandola con diligenza, non soltanto riparerà subito gl' inconvenienti che nascessero, ma eviterà che nascano. E s'accorgerà, che l'affidare una tal funzione a un maestro, necessariamente mal preparato perchè ha da fare abbastanza per tutt'altro, è press'a poco, io direi addirittura, un reato. Sinceramente non vedo l'ora che il medico sia fatto entrare nella scuola per la porta; così almeno gli passerà la voglia di entrarci dalla finestra.

2. — *La ginnastica.*

Nella ginnastica l'alunno dev'essere molto più educato che istruito. Anzi: l'istruzione dev'essere semplicemente un mezzo all'esercizio pratico: la forma, che ogni esercizio pratico assume necessariamente nella scuola; nulla più. Importa, e supremamente importa, in ispecie per gli alunni cittadini, destinati a diventar operai o impiegati nelle aziende pubbliche o private, l'esercizio intenso ma ben regolato, armonico (dirò con una parola molto abusata, e tuttavia non priva d'un significato profondo facilmente intelligibile) dei loro nervi e dei loro muscoli. Perchè sia ben regolato, così da giovare senza nuocere, l'esercizio esige a suo fondamento una teoria fisiologico-anatomica. Ma non, che il maestro sappia d'anatomia e di fisiologia. Il maestro dev'essere un pratico buon ginnasta; perchè sia tale, dev'essere stato esercitato, molto e bene, praticamente, anche al comando. L' insegnante, che preparerà il futuro maestro a diventare buon ginnasta, e buon istruttore ginnastico,

è necessariamente un tecnico, specializzato in questa materia. Forse a lui si potranno dare utilmente le più importanti nozioni fisiologico-anatomiche *ad hoc;* certo i programmi e le istruzioni che gli si prescriveranno, e tutta la sua preparazione, dovranno ispirarsi a una cognizione seria, quale possono averla i buoni professori universitari, dell'anatomia e della fisiologia. Ma lo specialista, che formerà ginnasticamente i futuri maestri, deve non dimenticare mai, che il maestro non può essere, in ginnastica, uno specialista, e ancor meno un teorico. La teoria, e anche la specializzazione (se così possiam chiamarla), che gli convengono, sono di tutt'altra natura, come ormai s'è detto cento volte. A che la formazione ginnastica del futuro maestro non pecchi nè per eccesso, nè per difetto, nè per altro, penserà la direzione della scuola magistrale, sentito se occorre il parere del medico addetto (che dovrebb'essere addetto) alla scuola. Similmente, la direzione della scuola elementare avrà cura, che l'insegnamento ginnastico sia quale dev'essere per conseguire il suo vero fine. Perchè la ginnastica si giovi dell'anatomia e della fisiologia non è punto necessario, come si vede, sovraccaricare il futuro maestro di studi, che, per il modo con cui possono esser fatti, riescono vani. E peggio che vani; perchè, mentre dànno l'illusione boriosa d'un sapere che non esiste, frastornano l'attenzione da ciò, su cui bisognerebbe concentrarla.

3. — *La ginnastica nella scuola e nella vita.*

Circa cinquant'anni or sono, e per un po' di tempo anche dopo, gli esercizi fisici non erano in grande onore tra noi. Nell'educazione, così nelle « buone famiglie »,

come in quelle che aspiravano a essere o a parer « buone », predominava la mollezza; la forza muscolare pareva quasi un indizio di rusticità. In tali condizioni si capisce che la ginnastica fosse, anche nella scuola, poco ben vista e meno efficace. Da parecchi anni le condizioni mutarono in meglio, e il movimento s'accelera. Più fuori della scuola, dove il movimento è in gran parte una moda, che nella scuola. Delle nuove tendenze la scuola dovrebbe giovarsi, più che finora non abbia fatto, e per intensificare l'educazione fisica da essa stessa impartita, e per esercitare in qualche modo sugli esercizi extra-scolastici una direttiva, che, sottraendoli alla moda, e alla ridicola pervertitrice straniomania che vi s'accompagna, li renda sempre più atti a risanare il corpo e lo spirito. La scuola non deve straniarsi alla vita extra-scolastica, deve anzi, per compiere in questa la sua funzione direttiva integrativa, mantenerlesi aderente, in uno scambio incessante vivo di azioni e di reazioni. La scuola infatti non è un organismo a parte, bensì uno dei tanti organi, di cui risultano insieme il corpo e l'anima della nazione. Il maestro, che abbia capito questo, che se ne sia persuaso, e che sappia operare correlativamente — cosa difficiletta, ma che s' impara con un po' di tempo, e con molta buona volontà — è già un buon maestro per tre quarti. Non se ne concluda, che gli studi tanto raccomandati siano press'a poco inutili. Chi, senz'aver studiato, s' immagini d'aver capito, e d'essersi persuaso, s'accorgerà in fine d'aver soltanto sognato.

4. — *Il tecnicismo ginnastico.*

Quell' insegnamento, che deve preparare ginnasticamente il futuro maestro, non può, dicemmo, non essere specializzato. Ma le scuole che non si propongono di formare gl' insegnanti — le ordinarie scuole medie, a fortiori le elementari, dove la ginnastica non è da « insegnare » più di quanto sia necessario a ben « praticarla » — devono possibilmente liberarsi da ogni tecnicismo. Riusciremo così a mettere la scuola in un contatto sempre più intimo con la vita; condizione sine qua non per assicurarne l'efficacia educativa. Gli attrezzi, espressamente fabbricati per la ginnastica, sono, e tanto più quanto più complicati, d' una molto discutibile utilità. Camminare in pianura in discesa e in salita; sulle strade ordinarie, su dei sentieri più o meno scomodi, anche attraverso campi e boschi; arrampicarsi prudentemente ma senza ridicole paure, saltare se bisogna; remare, nuotare, cavalcare, guidare; maneggiare il piccone, la zappa, la vanga — son operazioni che rallegrano, rinvigoriscono l'anima e il corpo; e di cui ognuno comprende l'utilità, in certi casi la necessità. Il ragazzo, che se ne sia discretamente impratichito e che le abbia gustate — le proseguirà secondo le circostanze, tutta la vita; e, se il diavolo non ci mette la coda, non diventerà mai nè ozioso (che vuol dire vizioso), nè pauroso, nè calunniatore. Dell'alpinismo e de' giochi di moda, non voglio dir male, ma non posso dir bene. Per il cenno sommario, che mi proponevo, mi pare d'aver detto abbastanza.

5. — *L' igiene pratica.*

La scuola deve: 1) applicare, in ogni suo procedimento, le regole dell' igiene; 2) preparare l'alunno ad applicare, anche finita l'educazione scolastica, e sempre, le medesime regole. Due problemi. La risoluzione del secondo è di certo impossibile senza la risoluzione del primo; e la risoluzione del primo è un buon avviamento alla risoluzione del secondo. In prova: un lattante, secondo che ne sia ben curata o trascurata la pulizia, nell'un caso non sopporta il sudiciume, nell'altro vi s'adatta. La risoluzione del problema 1) richiede un insieme ordinato, un sistema, di materialità e di attività. Quanto alle materialità: la scuola deve essere ben costruita, nitida nelle pareti, nei pavimenti, negli usci, nei mobili; arieggiata, ma ben riparata, al bisogno riscaldata, lontana da esalazioni dannose o spiacevoli, soleggiata, e via discorrendo; vi dev'esser provveduto all'acqua da bere, ai lavatoi, alle latrine. Quanto alle attività: la nitidezza non si conserva senza un personale di servizio, abbastanza numeroso, che faccia il dover suo. La nitidezza medesima, e l'ordine che la condiziona e la integra, dànno parecchio da fare anche al maestro. Sottintendo, per semplificare, l'opera necessaria della direzione. Il maestro deve in particolare accertarsi, che gli alunni sian puliti nella persona e nelle vesti; mandare a lavarsi, a pettinarsi, a spazzolarsi, quelli che n'avessero bisogno; vegliare a che non si macchino d' inchiostro; non macchino e non strappino libri e quaderni; vegliare anche sopra di sè, per non fare il contrario di quello che impone. I grandi nemici dell' igiene sono la poltroneria e la sregolatezza. Dimenticate l'igno-

ranza? — mi si domanderà. Ne dirò qualcosa più tardi, rispondo. Noto per ora che, avvezzando gli alunni a non esser mai oziosi, e in ogni occasione a dominarsi, due abitudini che in sostanza coincidono, la scuola, senza darsene l'aria, prepara nel modo più efficace gli alunni a non violare anzi ad amare l' igiene.

6. — *L' igiene come teoria.*

Una regola, perchè sia insegnabile senza pericolo, dev'essere: d'effetto sicuro, se applicata con esattezza; e facilmente applicabile con esattezza da ognuno. Tali sono quelle, che sono anche regole d'una semplice morale. P. es.: l' intemperanza è nociva; e alcune altre; ma tanto poche da non occupare più d'una paginetta nell'opuscolo, di cui s'è parlato più addietro (C. II articolo 3). Ci son poi delle regole, sempre d'effetto sicuro se applicate con esattezza; ma non facilmente applicabili con esattezza, se non da un tecnico, p. es. da un infermiere. Queste regole non vanno insegnate; piuttosto è da combattere l'arroganza non rara di chi, avendone qualche informazione sommaria, non si perita d'applicarle, dando luogo a inconvenienti forse irreparabili. Sicchè dunque: in una scuola elementare (o anche media) preparare a vivere igienicamente non è possibile in altro modo, che preparando a vivere moralmente (a parte i suggerimenti occasionali, ricavabili dall'opuscolo su nominato). Purchè, s' intende, non si riduca la morale all'enumerazione di precetti staccati, che sarebbe uno snaturarla. Vivere moralmente significa: badare a tutto per quanto si può. Notando, che per « badare a tutto » convien badare anche alla diversa importanza delle cose avvertibili; e quindi non metter le cose tut-

te a un medesimo livello. A molte cose non potremo praticamente badare, o perchè secondarie, o perchè fuori del campo a cui s'estende il nostro fare, o da ultimo perchè le ignoriamo. Comunque: il nostro non badare non deve mai essere conseguenza nè di pigrizia, nè d'ignoranza vincibile. A questo si riduce la morale; a questo si riduce anche l'igiene, che insomma è la morale in quanto applicabile alla fisiologia [1]).

Nota all'Articolo 1.

[1]) Gl'indiscutibili perfezionamenti realizzati dall'igiene pratica, non lasciano dubbio sul valore dell'igiene teorica, da cui furono provocati. Eppure dalla ricca letteratura igienista non è lecito estrarre, nè un manuale, che del futuro maestro faccia un discreto igienista, nè un manualetto che avvii l'alunno alla pratica dell'igiene. Un manuale tecnico può esser prezioso. Ma l'igiene (del pari che la pedagogia cfr. Cap. I, art. 2) non è riducibile a pura tecnica. — Una dottrina, considerata nell'insieme, ci fa entrare in un vasto campo di fatti, non che di teorie costruite per collegarli e interpretarli; ci rende capaci così, e di scoprire fatti nuovi, e d'integrare, di modificare al bisogno, le teorie già costruite; ci dà un orientamento incompiuto, ma buono, perchè utile a scoprirne uno migliore. Il valore d'una dottrina sta dunque in gran parte nella sua discutibilità o nella sua variabilità. Ma, della teoria, il manuale non ci dà più di alcuni frammenti; che, appunto perchè staccati, e quindi creduti assolutamente veri, diventano spropositi. — Eccone la prova di fatto. Sostenne il Mantegazza, che la razione carnea cotidiana d'un adulto normale sano è di 300 grammi; una tale dieta, con l'aggiunta necessaria d'altri alimenti, è apoplettica. Il P. Gemelli riduce il valore nutritivo dei cibi al numero delle calorie che si producono facendoli ossidare *in vitro;* mentr'è chiaro (per non dir altro), che il numero delle calorie sviluppate *in stomacho* sarà in generale ben diverso, e vario da caso a caso. Il P. G. sa il fatto suo; e il suo contri-

buto alla teoria della vita è, almeno a me pare, notevole. Il M. mi fece un po' l'impressione d'un ciarlatano; ma nel determinare in favor dell'igiene un movimento, che fu non poco benefico, ebbe una parte importante. Insomma: la scienza viva è tutt'altra dalla scienza in pillole. Capito?

Art. 2. - L'EDUCAZIONE SESSUALE.

1. — *Purezza dell'origini.*

Chi non ebbe una fanciullezza pura, non sarà mai nè buon lavoratore nè buon capo di famiglia, nè buon cittadino; le qualità originarie più felici non lo salveranno da uno squilibrio interno, che si ripercuoterà tristemente nelle sue relazioni con gli altri, e in tutta la sua vita. E il fanciullo perderà quasi di certo la sua purezza, se a conservargliela non provvedono seriamente i genitori; l'opera dei quali è insostituibile, o press'a poco. Perchè sia efficace, quest'opera va cominciata fin dal primo principio: dalla procreazione. « Sia l'amplesso una preghiera, Ed il talamo un altar »; scrisse il Tommaseo, in una di quelle sue poesie, dimenticate a torto, che rivelano e comunicano tanto vigore d' intelletto e di volontà. Molti sorrideranno; e anche protesteranno contro ciò che, a sentirli, sarebbe il tentativo insensato e vano di sottoporre a regole pedantesche fino i piaceri più legittimi. Rispondo, che l'uomo (dell'uno e dell'altro sesso) non deve mai, e men che mai quando genera, spogliarsi della sua dignità, cioè del suo carattere d'uomo. Per l'uomo che sia tale davvero, per l'uo-

mo profondamente onesto, l'obbligo d'esser onesto sempre, cioè di non imbestiarsi mai, non è gravoso, nè pedantesco; nobilita il piacere senza mortificarlo. I coniugi dovrebbero migliorarsi l'un l'altro; e possono, purchè si rispettino l'un l'altro, anche (io direi: tanto più) nell'atto in cui si confondono. Ma noi qui parliamo dei figlioli. Che questi ereditino dai genitori molte fattezze, così dell'anima come del corpo, è notissimo. E tutto ciò che hanno dal padre, lo ricevono nel concepimento. Non occorre altro per dimostrare, quanto importi, all'avvenire dei figlioli, ciò che i genitori pensano e vogliono in quell'atto. Chi ha un po' l'abitudine di riflettere, non può dalle sue osservazioni su molti — ragazzi, giovani, e uomini maturi — non trarre quest' induzione: i loro genitori dovettero, quando li misero al mondo, pensare soltanto (rubo ancora una frase al Tommaseo) « a farsi il solletico ».

2. — *Come s' incominci l'educazione alla purezza, e su che « principio » si fondi.*

Al bimbo, fin da quando incomincia a capir qualcosa e a farsi capir bene o male, va inspirato, così da renderglielo abituale, il più grande rispetto, e per gli altri, e per se medesimo. Questo sembra non riferirsi all'educazione sessuale in ispecie. Ma vi si riferisce, benchè per via indiretta, essendo fondamentale a ogni educazione. Costituisce anzi la sola sicura guarantigia della buona educazione sessuale. Il fanciullo, che rispetta gli altri e se stesso, non mentirà; non correrà dietro a fantasticherie, che si vergognerebbe di manifestare; non ascolterà con soddisfazione discorsi, che offendano la sua verecondia. Inutile notare che il ri-

spetto non dev'essere di semplice forma esterna. Per altro: se vogliamo che l'educando ci segua, e un po' alla volta ci comprenda e consenta sempre più intimamente con noi, dobbiamo attribuir molto valore anche alla forma esterna. L'educando stima l'educatore, quando ne riconosca la superiorità, e abbia in lui piena e amorosa fiducia; la gentilezza del contegno, l'ubbidienza pronta e ilare, se da una parte son l'espressione spontanea dei detti sentimenti, dall'altra vi dispongono il fanciullo, in cui l'intima coscienza non si forma che attraverso all'esteriorità, che dapprima lo domina. Ma l'educando non stimerà nè l'educatore nè se medesimo, se non s'accorge d'esser stimato. La stima reale dell'educatore per l'educando consiste in ciò: che il primo, nelle sue relazioni dirette o indirette col secondo, abbia come unico fine il bene vero di questo, non mai sè. Ma che tali sian davvero l'intento e l'opera dell'educatore, l'educando non può comprendere, almeno sulle prime, che dal contegno dell'educatore verso di lui [1]).

3. — *Dignità, non arroganza.*

Che l'educazione debba tendere, soprattutto, a formare nell'alunno la coscienza della sua rispettabilità, o della sua dignità, è da un po' di tempo riconosciuto esplicitamente, più che non si facesse una volta. Il che segna senza dubbio un passo innanzi. Ma il modo, con cui si procura di ottener questo risultato, è d'ordinario difettosissimo. Una volta si tiravan su degli alunni mogi; presentemente se ne fanno degli arrogantelli. S'è dimenticato, che nessuno rispetta con serietà se medesimo, se non rispetta insieme anche gli altri, e tuttociò, che davvero è rispettabile. Ciascuno ha delle idiosin-

crasie — inclinazioni, passioni, gusti, capricci — che fanno di lui una persona distinta e diversa dalle altre. Ma ciascuno è, di più (il bimbo non è ancora, ma diventerà) un uomo. A costituire ciascuno di noi concorre, con degli elementi particolari, anche un elemento comune. Umano di certo; ma insieme divino: perchè la ragione, che appartiene a tutti e non è proprietà esclusiva d'alcuno, è la regola dell'universo. Che l'elemento comune valga più delle particolarità individuali, è superfluo dimostrare. L'arrogante, col non rispettare gli altri, attribuisce falsamente alle sue particolarità un valor superiore all'elemento divino, che di lui stesso è un costitutivo; de' suoi due costitutivi, stima di più quello che vale di meno: cioè manca di rispetto anche a se stesso. Io non affermo — intendiamoci — che le particolarità individuali sian prive di valore. P. es.: se non ci fosse il capriccio, non ci sarebbe attività individuale, nè, quindi, attività collettiva; e gli uomini, dato pure che non perdessero la razionalità, perderebbero l'attitudine a manifestarla. Ma il capriccio — e lo stesso dicasi di tutte le altre particolarità — non approda, non realizza il suo valore, che in quanto si pieghi all'esigenza della ragione.

4. — *L'arroganza e l'abbiezione.*

Tra i due metodi educativi a cui alludemmo — l'uno, che per accentuare l' individualità negli allievi li rende arroganti, l'altro, che per evitare l'arroganza mortifica l' individualità — il primo parrebbe di sua natura favorevole alla purezza del fanciullo (purezza, che dal secondo è invece gravemente compromessa). Il sentire di sè troppo altamente ha senza dubbio sulla

condotta e sull' intima radice di questa un' influenza non buona, come s' è accennato; ma, se non altro, deve inspirare un vivo disgusto per delle pratiche indiscutibilmente vergognose. Così parrebbe; ma purtroppo così non è. I medici riconoscono che dei giovani sul diciassettesimo anno il maggior numero è dedito appunto alle summenzionate pratiche vergognose. Rendersi ragione del fatto non è difficile. Quello, che suol dirsi un sentire di sè troppo altamente, si riduce in ultimo a un sentire di sè molto bassamente. L'arroganza è la radice d'ogni vizio; non può essere un antidoto contro nessun vizio. Notando, che alle pratiche vergognose i più si lasciano trascinare dall'esempio, e dai consigli di compagni pervertiti: un solo vizioso può contaminare una moltitudine di ragazzi. L'arrogante, appunto perchè tale, non vuol parere un citrullo agli occhi dei più arroganti; la sciocca vanità, che lo domina, lo rende incapace di resistere a consigli, di cui riconosce l' insensatezza; di non seguire un esempio, che gli fa nausea. Quanto alle relazioni carnali con l'altro sesso, benchè in ogni peggior caso molto meno turpi, esigono tuttavia dagli educatori la più grande attenzione. L'arroganza vanitosa induce ad anticiparle, a moltiplicarle senza misura e senza attenzione. Il che svigorisce affatto la gioventù: non parliamo dei pericoli gravissimi a cui la espone. Inoltre: queste relazioni, e per le persone — donne divenute abbiette — con cui d'ordinario si contraggono, e per il disordine che n' è sempre un costitutivo essenziale, riescono prive d'ogni benchè minima gentilezza. Il giovane, che vi si abbandona, prende l'abitudine — stavo per dire bestiale, ma sarebbe stato far gran torto alle bestie — di trattare grossolanamente sguaiatamente, con la donna, di valutare in questa il

solo piacere, che a lui ne viene. L'abitudine si porta poi nel matrimonio, che n'è contaminato; i coniugi, dopo una ebbrezza breve e non pura, si prendono reciprocamente a noia, perchè non possono rispettarsi; figuriamoci come sapranno rispettare i figlioli, e meritare d'esserne rispettati!

5. — *L'istruzione sessuale vera e propria.*

Contro i mali accennati, che purtroppo si vanno aggravando, non credo, che un' istruzione sessuale diretta ed esplicita sia di qualche utilità. Senza dubbio, l'ignoranza non costituisce per la purezza una buona salvaguardia. Ma il fanciullo, che sia bastantemente istruito in altri campi, e non ottuso, è, anche in quello di che stiamo trattando, meno ignorante che non si creda. Nella sua casa, o in quella di parenti o di conoscenti, nascono dei bambini; le madri allattano, si contraggono de' matrimoni, ecc. Discorsi, che si riferiscono a queste cose, gli giungono all'orecchio; e qualche cenno è contenuto qua e là nelle stesse più innocue letture. Insomma: il fanciullo ha in proposito una certa espe rienza, che va crescendo; come in lui va crescendo l'attitudine a orientarsi anche in quest'esperienza. È un ufficio principalissimo dell'educazione domestica provvedere a che tanto l'esperienza, quanto le riflessioni che ne sono provocate nell'animo del fanciullo, istruiscano senza nuocere. I discorsi, che giungono all'orecchio del fanciullo, devono essere discreti; e scelti accuratamente i libri che gli cadono sott'occhio. Il maggior pericolo sta nelle riflessioni, che il fanciullo fa per suo conto. Ma l'educatore, che abbia saputo, com'è suo dovere, cattivarsi la fiducia dell'alunno, e formarlo a una di-

gnità scevra d'arroganza, otterrà facilmente, che l'alunno, invece di rimuginare sulle incomplete informazioni raccolte, si rivolga senz'altro a lui, pregandolo di chiarire i suoi dubbi. E l'educatore gli andrà incontro amorevolmente, con discrezione sincera; dicendogli quel che gli pare opportuno (che sarà sempre opportuno se tra i due c'è, come ci dev'essere, vero affiatamento), e persuadendolo che in questo, come in ogni cosa, tutto non si può sapere in una volta. L'istruzione sessuale diretta ed esplicita è importante come integrazione della necessaria istruzione naturalistica. Ma non dev'essere impartita che nella scuola: dove la pubblicità, il carattere oggettivo dell'insegnamento, e la non grande famigliarità con l'insegnante, sono guarantigie d'innocuità, non facilmente ottenibili nè sostituibili da un padre, che a quattr'occhi desse un tale insegnamento al figliolo. Chi scrive il presente articolo non ebbe figli maschi; ma confessa, che non avrebbe saputo risolversi a parlare con loro di organi e di funzioni sessuali: dico, a parlarne di proposito ed ex professo. E ripeto: non credo all'utilità morale di un'istruzione sessuale diretta, quale si può far nella scuola, e non dev'esser fatta che nella scuola.

6. — *L'educazione sessuale vera e propria.*

L'istruzione sessuale, poco efficace da sola, serve per altro di fondamento a una vera e propria educazione sessuale, dalla quale molti si ripromettono grandi risultati. Senza dubbio, non è difficile presentare all'alunno giovinetto, che già possieda una discreta cultura, delle considerazioni elevate che lo interessino. La funzione sessuale, nell'uomo e in moltissimi viventi — tra cui le

piante somministrano esempi ottimi perchè anodini — ha per fine la conservazione della specie. Ma, nell'uomo, la conservazione della specie implica lo sviluppo, il perfezionamento continuo, materiale, intellettuale, morale, così degli individui, come degli usi, delle istituzioni e degli ordini, da cui gl'individui sono connessi tra di loro. È chiaro per conseguenza che un uomo, affinchè possa generare senza offendere le leggi fondamentali della natura umana, dev'esser capace: di mantenere i figlioli, di educarli, e di prendere alla vita sociale una parte attiva per quanto modesta (tre cose reciprocamente inseparabili, che ne fanno in sostanza una sola). Tutto ciò, quando sia convenientemente spiegato, è bello e buono. E utile, anche; a condizione che il giovinetto abbia imparato a padroneggiare in qualche modo le sue passioni; voglio dire: comprenda, e senta nell'intimo, che le passioni devono esser sottoposte alla ragione; e voglia sempre, benchè non sempre gli riesca di far ciò che vuole, sottoporgliele di fatto. In altri termini: le considerazioni suaccennate sono utili al giovinetto, che sia già moralmente, cioè anche sessualmente, abbastanza ben educato. Non servono dunque a incominciare, a fondare, nè l'educazione morale in genere, nè l'educazione sessuale in ispecie; molto meno serviranno di pieno ed efficace correttivo al vizio, che si fosse già insinuato negli animi. Siamo sempre allo stesso punto. Il rispetto per tutto quanto è rispettabile dev'essere per l'alunno, fin dal suo primo aprirsi alla vita spirituale, un'esigenza intimamente vissuta, una seconda natura, una religione. Allora, quelle considerazioni gli daranno una coscienza più distinta e più chiara della detta esigenza, ed egli le comprenderà e le gusterà. In caso diverso, le parole dell'educatore, che gli presenta quelle considerazioni,

saranno prive di senso per lui; seppure non ne distillerà un senso grossolano, in accordo col proprio spirito grossolano.

7. — *Il piacere nella vita.*

La via, che abbiamo indicata con molta brevità, è l'unica; ma non breve, nè facile. Dobbiamo, per non essere fraintesi, accennare sommariamente anche le difficoltà, che s' incontrano. La vita, senza il piacere, sarebbe appena, o piuttosto non sarebbe, sopportabile. Ci son dei piaceri elevatissimi, e dei piaceri dozzinali; quelli son da preferire, di certo; per altro, anche i piaceri più dozzinali hanno un valore positivo, che non va trascurato. Il male non sta nel piacere come tale, qualunque ne sia il carattere; ma nel cattivo uso che se ne fa, nella disposizione con cui lo si accoglie. Il piacere, anche il più elevato, non va cercato come se avesse per sè valor di fine. P. es.: chi adempie costantemente il proprio dovere, ne trae una gioia profonda e durevole, di gran lunga superiore a ogni diletto. Ma supponiamo, che la sua intenzione sia diretta verso la gioia, e che nel dovere adempito egli non veda che un mezzo per ottenerla: non avrà, nè adempito il dovere, nè ottenuta la gioia. E il discorso è applicabile ad ogni caso. Il piacere, noi possiamo, in un certo senso anche dobbiamo (facile dovere!) goderlo, quando ci si offre spontaneamente, nel compiere le funzioni con cui è associato; ma contentiamoci di goderlo all'occasione; le occasioni del resto sono abbastanza frequenti. L' intenzione, la riflessione, la diligenza, la cura, la fatica, se concentrate sul piacere anzichè sulla funzione, avvelenano lo stesso piacere, e ne disseccano le sorgenti. Anche nel piacere lecito ci può

essere non poco d' illecito; anzi è sempre illecito quel piacere, che non sia goduto semplicemente, irriflessamente, come può goderlo chi non se ne preoccupa e soprattutto non lo rimugina. Chi si preoccupa del suo piacere, chi s' ingegna d' intensificarlo con procedimenti estranei alla funzione con cui è associato, e di meglio assaporarlo con dei rimuginamenti, oziosi per non dir peggio, viola gravemente il rispetto che deve a se stesso. Preoccuparsi del piacere altrui è, invece, un dovere; a condizione per altro di far quant'è in noi perchè quelli, che lo godranno, lo godano come il piacere dev'esser goduto.

8. — *La fantasia malsana.*

Dalla dottrina testè riassunta si ricava una conclusione grave: tra quelli che passano, agli occhi proprii o agli altrui, per onesti, non pochi mancano del rispetto che devono a se stessi, e quindi non sono veramente onesti. E gli effetti di una tale disonestà inavvertita sono dolorosi. Lasciamo in disparte, per un momento, la sessualità: le persone, a cui mi riferisco, sono corrette, in proposito; e allevano correttamente i loro figliuoli. Ma i loro discorsi e il loro contegno, specialmente nell' intimità famigliare, provano che i loro animi sono sotto il dominio d'un'affezione malsana per i piaceri d'altro genere. Non che vi si abbandonino con eccesso; ma non sanno limitarsi a goderne con semplicità ingenua; bisogna che ne parlino, li ricordino, li pregustino, con evidente profonda soddisfazione. Per quanto riguarda i ragazzi, questo è un preparare il terreno in guisa, da farvi prosperare ogni generazione d'erbacce. L'adulto, la cui struttura è sempre complicatissima, può esser debole verso certi piaceri, e tuttavia uomo di proposito

sott'altri aspetti. Ma il ragazzo, la cui struttura è molto più semplice, difficilmente sarà forte contro certe seduzioni, quando sia debole verso cert'altre. Il ragazzo è, supponiamo, goloso, perchè il padre lo rese tale col suo esempio; ma questa passione, se nel padre non esclude la temperanza, la esclude nel ragazzo. Inoltre: la passione diede a questo l'abitudine di fantasticare, tra un pasto e l'altro, sui piaceri goduti e su quelli sperati; abitudine poco rispettabile, ma che a lui non par cattiva, essendo stato il padre stesso a comunicargliela. Qual meraviglia, se quest'abitudine, contratta in un campo, si estende successivamente a un altro, quando incominci a spuntare il germe d'un'altra passione? Chi vuole che lo animo del fanciullo non cada nell'estremo dell'abbiezione, deve studiarsi di non lasciarlo declinare in basso, a nessun proposito, mai.

Nota all'Articolo 2.

[1]) Nel presente § devo limitarmi a pochi cenni, che andrebbero sviluppati; e forse li svilupperò in un altro art.; ma che intanto mi paion bastanti, come indicazione generica. L'argomento è d'un'importanza essenziale.

Art. 3. - ULTERIORE DISCUSSIONE DELLO STESSO ARGOMENTO.

1. — *Riso e sorriso.*

« Il piacere noi possiamo, e in un certo senso dobbiamo, goderlo, quando ci si offre spontaneamente nel compiere la funzione con cui è associato; ma contentiamoci di goderlo all'occasione. L'intenzione, la riflessione, la diligenza, la fatica, se concentrate sul piacere

anzichè sulla funzione, avvelenano lo stesso piacere, e ne disseccano le sorgenti »[1]). Contro questo abbozzo di teoria un oppositore sollevò alcune difficoltà che importa esaminare. Cominciamo da una piccolezza. « Tralasciamo », scrive l'oppositore, « tutto lo spunto di ridicolo che si potrebbe rilevare, accentuandole, dalle frasi riportate » [2]). Io stesso avevo già scritto, riferendomi a quell'abbozzo di teoria: « molti sorrideranno » [3]). Il sorriso, inevitabile qui, non fa torto a nessuno, quand'anche non sia del tutto a proposito. Ma il riso è lontano dal sorriso, almeno quanto il diaframma dal labbro e dall'occhio. Dimmi di chi ridi, e ti dirò quel che vali. Passiamo a qualcosa di più serio.

2. — *La ricerca del piacere.*

« La ricerca del piacere » scrive l'oppositore, « non la possiamo negare all'uomo » [4]). Quest'affermazione, in cui sta il nocciolo essenziale della sua teoria, è o non è inconciliabile con quella che io accetto, secondo il significato che rispettivamente s'attribuisce all'una e all'altra. La mia teoria, io l'avevo abbozzata con molta chiarezza [5]). L'oppositore, invece, non s'è reso un conto chiaro della sua; non s'è accorto che questa, se a primo aspetto sembra d'un'evidenza intuitiva, conduce logicamente agli assurdi più manifesti e più disastrosi [6]).

3. — *Quel, che assolutamente bisogna cercare.*

Infatti: molti, che s'immaginano di cercare il piacere, trovano invece il dolore. La ricerca del piacere, perchè riesca — cioè perchè sia ricerca, non semplice desiderio — non può non complicarsi. L'uomo, che voglia vivere meno male, deve, in primo luogo, saper come si

connettano tra loro piaceri, dolori, e altri fatti che, non essendo piaceri o dolori, si direbbero indifferenti, ma non sono. Deve, in secondo luogo, seguire praticamente la via tracciatagli dalle accennate cognizioni. E seguire praticamente una tal via significa: lavorare senza preoccuparsi di piaceri o di dolori. Concludendo: la ricerca del piacere, perchè non sia un controsenso, deve trasformarsi nella ricerca, insieme teoretica e pratica, dell'orientamento. L'uomo non orientato è capace anch'esso di piaceri e di dolori; ma godrà, o soffrirà, secondo che la sorte avrà determinato; non potrà far niente per concorrere a fabbricarsi una sorte migliore.

4. — *Il piacere non è da escludere, ma dev'essere valutato in ordine a tutta la vita.*

Piaceri e dolori sono possibili, anche in una vita infinitamente più semplice della nostra; i neonati, e fino a un certo segno anche i bruti, specialmente gl' inferiori, ne son prova. Invece: l'estrema complicazione della nostra vita, e dell'esigenza che ne deriva, dipende senza dubbio, a parte le altre cause delle quali non dobbiamo trattare, dai piaceri e dai dolori, e svanirebbe con lo svanire di questi. Piaceri e dolori hanno dunque un' importanza che non può essere negata. E che a me non passò mai per il capo di negare. « Anche i piaceri più dozzinali hanno un valore positivo, che non va trascurato. La vita, senza il piacere, sarebbe appena, o piuttosto non sarebbe, sopportabile », avevo scritto [7]). E soggiungevo: « il piacere non va cercato *come se avesse per sè valor di fine* » [8]); ossia: non va cercato, come se non ci fosse da fare altro, e il piacere fosse addirittura il sommo bene.

5. — *Il piacere ha, di fatto, un valore secondario.*

Col trascurare le mie riflessioni testè riprodotte, lo oppositore ha, credo senz'avvedersene, falsificata la mia teoria. La ricerca del piacere l'ammetto anch' io, in un certo senso; ma io pensai, mentr'egli non pensò, a precisare il senso, in cui la ricerca è possibile, ammissibile, anzi obbligatoria sotto certe condizioni (come quando si tratta p. es. del piacere altrui). Dall'indagine istituita [9]) risulta, che sempre, necessariamente, la ricerca del piacere non può essere che subordinata; e quindi secondaria. Chi vuol vivere meno male deve soprattutto, assolutamente, sforzarsi di soddisfare all'esigenza vitale. Se non è un mezzo per soddisfare quest'esigenza, la ricerca del piacere non è che una sciocchezza disastrosa.

6. — *L'accusa, d'esser fuori della realtà.*

Secondo l'oppositore, la mia teoria — fondata unicamente, come il lettore ha potuto vedere, sulle connessioni, che della realtà sono un costitutivo essenziale — cade in rovina e « si riduce a una semplice impotente negazione della realtà » [10]); la sua invece regge benissimo, ed è fedele alla realtà, quantunque il piacere vi sia considerato, con la più irreale delle astrazioni, all' infuori dell' insieme delle connessioni, e perfino di quella evidentissima col dolore. Va bene! Ancora: io affermo, che « la purezza del futuro individuo deve cominciare dal concepimento! ». (Il punto ammirativo ce lo mette l'oppositore). « Inutile notare, che in quell'atto anche le persone più pure soggiaciono a un istinto de' più prepo-

tenti » ecc. Insomma: io pretenderei di « staccare l'uomo dalla natura »: il mio pensiero vaga fuori della realtà [11]).

7. — *Infondatezza dell'accusa.*

L'oppositore, malgrado la sua indiscutibile competenza, erra per eccessivo semplicismo. Distinguiamo, in ordine al piacere, tra il godimento, il desiderio e la ricerca. Questa è, notavamo, sempre volontaria. Il desiderio ha profonde radici nell' istinto, fuori della volontà e della cognizione. Ma possiamo anche non volere quel che desideriamo; e quel che vogliamo ci diviene desiderabile. Il godimento subisce anch'esso, indirettamente almeno, l' influenza della volontà: quante cose ci piacciono, perchè abbiamo voluto farcele piacere! Nel campo sessuale il godimento non dipende poco dalla stima e dall'amore; sentimenti, che alla loro volta sono tra i più soggetti alla volontà. Io non credo, che la volontà e il pensiero svaniscano del tutto nell'acme dell'atto generativo. Ma sia pur così. Nessuno pretende che s'abbia da pensar bene, quando non si pensa. Ma io dissi, e ripeto, che noi, finchè pensiamo, dobbiamo preoccuparci di quel che pensiamo; che gli sposi, fin che pensano, devono pensare a ben altro, che a « farsi il solletico » [12]).

8. — *Non mai rimuginar il piacere.*

La soluzione del problema educativo sessuale, si fonda necessariamente su due capisaldi. Primo: il piacere non dev'esser mai rimuginato. Un buon desinaretto — quand'anche non sia, e a me non sembra che sia, una beatitudine — è un piacere sano. Ma insistere con l'im-

maginazione sui desinaretti passati e su quelli futuri, è senza dubbio un perditempo. Ed è peggio d'un perditempo: ci rende infatti schiavi del piacere, del quale invece dobbiamo esser padroni. Nel campo sessuale, a differenza di quanto accade in ogni altro campo, il rimuginamento costituisce già un inizio, non di rado ben più che un inizio, del piacere fisiologico. Donde viene, che l'abitudine del rimuginamento, contratta che sia in ordine a piaceri di qualsiasi altra specie, quando le si apre il campo sessuale, vi si getta con una forza presso che irresistibile, conducendo alla depravazione. Bisogna dunque impedire, che il fanciullo contragga l'abitudine di rimuginare piaceri di nessuna specie: innocente sarà il piacere, ma non mai quell'abitudine [13]).

9. — *Digressione.*

Apro una parentesi. Che cosa pensa l'oppositore, di queste riflessioni sui rimuginamenti? Che cosa pensi della teoria da me abbozzata s'è visto. E siccome la teoria è una molto semplice conseguenza delle dette riflessioni, sembra doversi concludere, che le riflessioni a lui sembrino affatto errate. Il che d'altra parte ha dell' incredibile: che il rimuginare sia ozioso, e che l'ozio sia il padre dei vizi, non sono mie invenzioni. L'oppositore non si pronunzia; non entra nel vivo della questione; per combattere le mie opinioni, le interpreta cervelloticamente; di che ho addotto più d'un esempio. Insomma: batte la campagna, per finire con le solite frecciate contro la « nebulosità idealistica; bella e ammirabile quanto si vuole, ma non perciò meno priva di valore pratico » [14]). Le nebulosità, che io metto innanzi, furono applicate in Grecia e in Roma, ne' loro bei

tempi; eppure la vita non vi era uggiosa; e il suicidio vi era pressochè sconosciuto, mentre oggi è tanto comune, tra i ragazzi, non che tra gli adulti. Così è: col nostro pensar soltanto a godere, noi perdiamo l'attitudine al godere concreto e l'atrofizziamo nelle viscere de' nostri figlioli. Chiudo la parentesi [15]).

10. — *Dignità vera e falsa.*

Passiamo all'altro caposaldo. Come impedire che il fanciullo contragga l'abitudine di cui s'è detto? Non abbiamo che due modi, connessi tra loro inseparabilmente: da una parte, guardarci noi dal fomentare, o dal permettere che altri fomenti quell'abitudine; dall'altra, svegliare, sviluppare, intensificare nel fanciullo il senso della sua dignità, ossia del rispetto per tutto quanto è rispettabile [16]). A quanto sembra, l'oppositore non è persuaso, che i rimuginamenti offendano la dignità [17]). Senza dubbio ha torto, se così pensa. Il rimuginamento, per se stesso e per le sue conseguenze, delle quali abbiam detto qualcosa, è indiscutibilmente abbietto. Ma l'oppositore insiste: « molte volte, le così dette mancanze alla propria dignità non sono che infrazioni a superstizioni più o meno radicate » [18]). Osservazione giusta, ma che non esaurisce la questione. Approfondiamo.

11. — *Il criterio della coscienza.*

Di un uomo, che in tutto e per tutto sia coerente a se stesso — che tenda sempre a realizzare ciò che da lui è creduto il meglio — diciamo, che si regola secondo la sua coscienza. Un tale uomo è sicuro del fatto suo: potrà essere sventurato, ma non colpevole. Il senso, con

cui avverte questa sicurezza, è il senso della propria dignità. Importa notare, poichè parliamo d'educazione, che tutto ciò vale per il fanciullo quanto per l'adulto. Il fanciullo non può fare a meno dell'autorità, perchè la sua ragione, o la sua coscienza, è poco sviluppata; ma neanche l'adulto non può fare a meno dell'autorità, perchè neanche la sua coscienza non è mai pienamente sviluppata. Il bisogno di ricorrere all'autorità è maggiore per il fanciullo; e l'autorità, rispetto a questo, si personifica nell'educatore; mentre per l'adulto è fissata nella tradizione, p. es. nella cultura. Differenze non irrilevanti, ma non essenziali. Talvolta l'adulto reagisce contro l'autorità; ma reagisce anche il fanciullo, e non sempre, anzi non mai del tutto, a torto. Infante, o vecchio, l'uomo non si può staccare dalla collettività [19]).

12. — *La stessa coscienza esige il suo perfezionamento.*

Operare o volere contro coscienza è — ne prenda nota l'oppositore — un mettersi fuori della realtà. Io mi regolo bene significa: io mi regolo secondo la mia coscienza: si veda la soluzione di S. Paolo ai dubbi espressigli dai Corintii. Ma: e se la mia coscienza fosse fallace? in altri termini: se la mia pretesa dignità non fosse che boria ingiustificata? Rispondiamo. Tra i doveri che la mia coscienza m' impone, c'è anche quello di lavorar a raffinare la mia coscienza medesima, e quindi a rettificare il senso della mia dignità. In ogni deliberazione, il mio criterio direttivo si riduce alla mia coscienza qual'è in quel momento. Ma io, regolandomi così, riesco, non soltanto a far caso per caso ciò che mi sembra il meglio; bensì anche a perfezionare il mio criterio. Adoperando

con diligenza gli strumenti che possediamo, impariamo anche a fabbricarne di migliori. Ecco perchè non si deve mai operare contro coscienza.

13. — *Conclusione.*

Finiamola. Io son tutt'altro che nemico del piacere. Ma i piaceri sensibili non sono i soli beni accessibili all'uomo, nè i principali. Tritissima verità; che gli stessi degenerati riconoscono, pur calpestandola. Così essendo, i piaceri sensibili possiamo bensì, e in molti casi dobbiamo, goderli; ma dobbiamo anche non permettere che ci signoreggino; dobbiamo non rimuginarli, mai! Per educare il fanciullo alla moralità in genere — la moralità sessuale non è conseguibile da sola — non c'è altro serio mezzo, che renderlo ben capace della detta regola. Non ho detto che basti, nè che giovi, ripetergliela. Bisogna far che ne intenda il saldo concreto fondamento, e che il seguirla diventi per lui un'abitudine, anzi una religione. Cosa non facile; ma che, non ottenuta, rende assolutamente inutile tutto il resto.

Note all'Articolo 3.

1) Cfr. l'Art. preced., § 7; in successive citaz., Art. 2 (seguito dal n.° del §).

2) A. M. in « Rassegna di studi sessuali » maggio-giugno 1923, p. 218; in successive cit. M. Le frasi di cui è detto, son le mie, riferite or ora.

3) Art. 2, 1.

4) M. ibid. Da rilevare anche le parole che immediatamente seguono: « Esso non è un atto di volontà, è la sua stessa natura » (la natura dell'uomo) ecc. Che il piacere, di qualunque specie, non sia mai « un atto di volontà » è discutibile, a dir poco. Ma che la ricerca del piacere sia un atto

volontario, è troppo evidente. Volontario è anche il rimuginamento, del quale (non della ricerca) io parlavo.

[5]) Qualche sviluppo maggiore, per quanto scarso, contenuto nel pres. art., faciliterà, per chi n'avesse bisogno, l'intelligenza della teoria. Ma, si noti bene, senza introdurvi nessuna modificazione di principio.

[6]) L'oppositore aveva scritto, esser cosa giustissima fondar l'educazione sessuale sull'educazione alla rispettabilità. « Ma » soggiungeva « bisogna intendersi su ciò che significano queste parole » (dignità, rispettabilità); M. ibid. Non ha riflettuto che intorno alla « ricerca del piacere » l'equivoco è anche più facile, che intorno alla rispettabilità.

[7]) Art. 2, 7.

[8]) Ibid.

[9]) Cfr. nel pres. Art., il § 3, che incomincia: « Infatti: molti » ecc.

[10]) M. ibid.

[11]) M. pp. 217-18. Per incidenza: quel punto ammirativo dimostra, quanto l'oppositore sia tuttora soggetto a vieti pregiudizi. Funzioni che siano per sè turpi la vita fisiologicamente sana non ne conosce. La turpitudine sta soltanto in una disposizione dell'animo: fare il comodaccio proprio, senza badare ad altri; sopravvalutare il piacere connesso con la funzione, svalutando questa col trascurarne le connessioni più importanti, e così perdendo di vista il fine, facendola deviare dal fine.

[12]) Art. 2; 1 (in fine).

[13]) Art. 2; 6, 7, 8. Non riproduco (sarebbe stato inutile), ma riassumo e integro, ciò che avevo stabilito nell'art. preced. Ho anche invertito l'ordine di trattazione dei due capisaldi.

[14]) M. p. 219.

[15]) Stringendo: l'obbiezione che l'oppositore muove a una teoria, di cui mi crede inventore, si riduce a questa: la teoria è un' invenzione filosofica e quindi, non può valer nulla. Quindi ancora, egli non si è nemmeno creduto in obbligo di rilevarla dalla mia esposizione, compendiosa ma chiara; l'ha invece costruita in base al suo pregiudizio antifilosofico; riuscendo così, come già notavo, a falsificarla. I pregiudizi non approdano: per combattere utilmente una dottrina, filosofica o no, bisogna prima capirla.

[16]) Art. 2; 6, 7 per il primo; 2, 3, 4 per il secondo. Cenni molto brevi; che andrebbero sviluppati; e che mi propongo di sviluppare, un'altra volta. Qui debbo limitarmi a rilevare le obbiezioni, a parer mio incongrue, dell'oppositore.

[17]) Ma le sue parole non sono molto chiare, perciò le riproduco per esteso, quantunque ci sia già stata occasione di riferirle in parte; cfr. la n. 10, e il testo a cui è relativa. « Tornando al rispetto della propria dignità, vuol dire mancare ad esso per la sola ricerca del piacere? Ma allora tutta la teoria crolla, e si riduce a una semplice impotente negazione della realtà »; M. p. 218. L'equivoco, precedentemente rilevato, è la causa dell'oscurità.

[18]) M. ibid.

[19]) La propria coscienza, e il senso della propria dignità, come regole di condotta si equivalgono; infatti, seguire una delle due regole, o mancarvi, è in ogni caso anche un seguir l'altra, o un mancare all'altra. Il senso della dignità è d'una chiarezza più immediata; e quindi più efficace l'appello, che vi si faccia nell'educazione; queste considerazioni m'indussero ad assumerlo nell' art. prec. come fondamentale. Nell'art. pres. invece l'ordine delle idee seguito induce a porre il fondamento nella coscienza. È una mutazione di forma, non di sostanza. La coscienza è il criterio, che rende possibile il processo dell'orientarsi, e il suo svilupparsi è parallelo allo svilupparsi d'un tale processo. Credo inutile insistere sull'importanza decisiva della connessione reciproca tra l'orientamento e la coscienza (tra l'orientamento e il senso della dignità).

CAPITOLO IV.

SCUOLA E RELIGIONE

Art. 1. - LA NOZIONE DI DIO E LA RELIGIONE POSITIVA

1. — *Per quale motivo, e in quale senso, nella scuola elementare si deve parlare di Dio.*

Il ragazzo ha bisogno d'una concezione del mondo; e, bene o male, se la forma. Il mondo in cui viviamo è un insieme di fatti e di valori. Un insieme ordinato; implica, o presuppone, un valore supremo, condizione imprescindibile degli altri valori e dei fatti. La parola « Dio » serve appunto, e servì sempre, a denotare questo valore supremo. Negare Dio, negarlo assolutamente, cioè negare il valore supremo e l'ordine del mondo, è formarsi del mondo una concezione contradittoria. Si può bensì discutere (anzi, non si può non discutere) intorno alla più o meno precisa nozione di Dio. Secondo alcuni Dio non può essere personale. Credo che abbiano torto; ma qui non voglio e non posso discutere con loro; supponiamo pure che abbian ragione. Il fatto sta, in ogni modo, che il ragazzo non può concepire Dio, se non rappresentandoselo come una persona, come il Padre. Quindi: se, nel somministrare al ragazzo i primi elementi di cultura, nell'aiutarlo a formarsi del mondo la

concezione di cui va in cerca, non gli parliamo del Dio personale, — la concezione, ch'egli si formerà del mondo, non includerà, ed anzi escluderà, il valore supremo. E il ragazzo, qualunque sia l'intenzione dell'educatore, diverrà un ateo, cioè un materialista grossolano; il suo animo diverrà incapace di aprirsi a ciò a che soprattutto importa che si apra. Dio, nella scuola, dev'essere nominato; e non per incidenza, come si farebbe del Barbarossa o dell'elettricità; ma in guisa che il ragazzo ne avverta, ne senta, l'importanza suprema; la posizione centrale nel mondo.

2. — *Ulteriori schiarimenti.*

Mi sembra così d'aver abbozzato il disegno d'una istruzione che, non includendo precetti o dogmi d'alcuna religione positiva, sarebbe tuttavia profondamente religiosa. Perchè, ripeto, guiderebbe il ragazzo a concepire il mondo, non già come un'accozzaglia di fatti, che, se anche sottoposti a ferree leggi meccaniche, anzi appunto perciò, mancherebbero di valore; ma come un ordine di fatti e di valori; come un ordine avente la sua radice nello Spirito, fuori del quale non c'è ordine possibile. Soltanto una tale istruzione può dirsi educativa. Quell'istruzione, che si riduce ad accumulare semplici notizie di fatti, non è preparazione alla vita; nella quale ciò che importa sono i valori; e i fatti non contano, che in quanto servono alla realizzazione dei valori. Nè giova limitarsi a rilevare alcuni valori secondari; perchè questi, se considerati all'infuori del valore supremo che li fonda ordinandoli tra loro, degenerano, e in ultimo svaniscono. In prova: quelli, che a parole vogliono bandir dalla scuola soltanto il valore supremo, in realtà ne

bandirono tutti i valori; nè potevan fare altrimenti. Le conseguenze di quest'andazzo non c'è ormai chi non le veda. L'educazione, perchè prepari alla vita, perchè sia davvero educazione, dev'essere profondamente religiosa nel senso che abbiamo indicato; cioè deve parlare di Dio: non dico a lungo nè frequentemente; ma in guisa da far comprendere o sentire al ragazzo che il mondo s'accentra in Dio, ed ha quindi un fondamento e un significato. Nella scuola elementare un' istruzione a-religiosa diviene fatalmente irreligiosa: il ragazzo ne è reso incapace di assentire seriamente a una qualsiasi religione positiva. Ora: molti genitori, anche tra quelli che per loro conto non accettano alcuna religione positiva, non vogliono che i loro figlioli siano educati all'irreligione. Questa loro volontà è pienamente giustificata, come s'è visto; e va dunque rispettata; non a parole soltanto, con delle formule astratte prive d'ogni valore pratico: va realizzata. E realizzata non può essere che in un modo solo: imprimendo all' istruzione quel carattere profondamente religioso, di cui s'è fatto cenno.

3. — *Una religione positiva non è fondamento essenziale per l' istruzione organica.*

L'istruzione, secondo il concetto che n'abbiamo esposto, è religiosa profondamente bensì, ma indeterminatamente: può soddisfare a chi esiga per i suoi figli una istruzione religiosa in stretto senso? Rispondo per ora, che l' istruzione, se può e deve porre Dio (inteso come un ragazzo l' intende) a centro del mondo e di una concezione del mondo, viceversa non può, nella sua integrità sistematica, considerare come suo centro una religione positiva. Una religione positiva implica una (reale o

supposta) rivelazione; ora, chi si fonda sulla rivelazione, oltrepassa il campo delle cognizioni umane. L'istruzione come noi la concepiamo è religiosa perchè vuole includere nel pensiero quel divino, senza del quale non è possibile un pensiero coerente; perchè vuole che il divino sia incluso anche nel pensiero del ragazzo, e in quella forma, nella quale soltanto è accessibile al ragazzo. Religiosa in altro senso non può essere — parlo sempre dell'istruzione in quanto unità sistematica —; pretenderlo, è confondere la natura umana con ciò che la supera; è nuocere nello stesso tempo non meno alla religione che all'istruzione. Nessuna religione positiva (trattone il grossolano politeismo, di cui non occorre parlare), può incontrare un impedimento nell'istruzione sistematica, e nelle abitudini che ne derivano; anzi non avrà che da sviluppare, sotto altro aspetto, le nozioni fondamentali di quella; ne sarà il complemento. Finite la scuola e la fanciullezza, l'uomo non concepirà più Dio nella forma, in cui gliene si è parlato nella scuola; forse lo concepirà in una forma non conciliabile con alcuna religione positiva. Forse. Ma una religione, che temesse questo pericolo, proverebbe con ciò di non esser vera. In ogni modo, l'uomo che da ragazzo fu educato come noi lo vorremmo educato, non abbandonerà la sua religione positiva per nessuno dei motivi leggeri, per cui tanti l'abbandonano. I credenti non hanno alcuna ragione per temere l'istruzione come noi la vorremmo; hanno anzi ogni ragione per desiderarla. Il medesimo si dica dei non credenti. Perchè l'istruzione come noi la vorremmo non obbliga nessuno a spogliarsi delle sue convinzioni: obbliga il maestro a dare un'istruzione, che sia, e intelligibile al ragazzo, e integrale: che sia cioè davvero educativa.

4. — *Nella scuola si deve introdurre anche un'istruzione strettamente religiosa (catechistica).*

Un'ultima osservazione. Io credo che, oltre all' istruzione integrale, cioè scolastica, cioè profondamente ma indeterminatamente religiosa, nella scuola vi debba essere un posto anche per l' istruzione strettamente religiosa. In altri termini: credo che, per un paio d'ore alla settimana, vi si dovrebbe insegnare il catechismo. Non mi pare che in Italia il pubblico debba e possa utilmente preoccuparsi della religione positiva dei non cattolici. S'intende, che l'insegnamento catechistico non sarebbe dato a quegli alunni, le cui famiglie non lo volessero, e dovrebb'essere dato da insegnanti autorizzati a ciò da entrambe le autorità, scolastica e religiosa, mediante libri simultaneamente approvati. Non entro, perchè sarebbe inutile, nei particolari del disegno; difficoltà serie intrinseche per concretarlo e per attuarlo, non ne vedo. La ragione dell'attuarlo mi sembra evidente. Il catechismo ha un contenuto morale, che potrà essere pareggiato, anche superato, se così pare; ma esercita inoltre, dico principalmente sui ragazzi, un'efficacia morale pratica e motrice, che in fatto s'è dimostrata insuperabile. Quei ragazzi, di cui le famiglie desiderano che siano educati cattolicamente, non devono essere sottratti a quest' influenza morale benefica; il sottrarveli sarebbe un aiutare a depravarli. I mezzi di educazione morale, in cui fidano gl' increduli, non sono, a parte l'efficacia discutibile, buoni per i credenti; questi hanno bisogno che la scuola si faccia un po' loro collaboratrice. La scuola, come noi l'abbiamo concepita, è, nella sua parte generale cioè

quasi per intero, accessibile a tutti, e non vincola capricciosamente nessuno: l'aggiungervi alcune lezioni destinate ai credenti e distinte dalle altre, non la priva di questi caratteri; le aggiunge un complemento, che per i credenti è presso a poco imprescindibile.

Art. 2. - DISCUSSIONI E SCHIARIMENTI.

1. — *Il mondo e l'ordine.*

Il mondo, in cui viviamo, a cui apparteniamo e di cui ciascuno sa qualcosa — ossia il mondo empirico[1]) — è un sistema di fatti e di valori. Dico: i fatti e i valori singoli, che apprendiamo, sono distinti bensì, ma non ci sarebbero, se non fossero connessi ordinatamente tra loro, tutti, così da formare un insieme organico, un sistema. Un orologio esiste, non semplicemente in quanto esistono i singoli suoi pezzi, ma in quanto i pezzi sono connessi ordinatamente tra loro; sicchè fare astrazione dall' ordine, che n'è costitutivo, è fare astrazione dall'orologio. Similmente, a fortiori, fare astrazione dall'ordine universale, dall'organicità essenziale al mondo, è fare astrazione dal mondo [2]). E chi s'immagina che questa sia una delle tante opinioni destinate « a superazione », la « metafisica precaria » [3]) d'una « scuola filosofica » particolare, anzi di una « setta o chiesuola », dà prova di non aver capito. La più scarsa e la più frammentaria cognizione del mondo empirico sarebbe impossibile senza una qualche induzione: ora la più semplice induzione implica l'ordine universale; dunque

l'affermazione dell'ordine universale ha lo stesso fondamento e la stessa certezza che l'affermazione del mondo. Verità bellezza e bontà, espressioni dei più alti valori di cui s'abbia qualche notizia [4]), sono altresì espressioni parziali diverse dell'ordine universale. Questo è dunque il valore supremo, condizione degli altri valori e dei fatti. È, per caratterizzarlo con una parola, che sempre fu adoperata in questo senso — e non importa, se vi se n'associarono anche altri — divino. Dio, in quanto è immanente nel mondo, è fuori di contestazione [5]).

2. — *Il problema educativo.*

Il ragazzo dev'essere aiutato a diventare un uomo di proposito; in altri termini: dev'esser fatto capace di ben ordinare le proprie azioni, e tutta la sua vita. E per ottenere tale intento, la scuola non può far nulla di meglio che avvezzare il ragazzo a pensare con chiarezza precisa, con organicità. Ora: le cognizioni, che il *ragazzo* (e anche l'adulto!) si va procacciando alla ventura, grazie all'esperienza e alla convivenza, implicano bensì l'ordine universale — ossia non ci sarebbero, se nel mondo non ci fosse il divino —; ma, di fatto, sono frammentarie. Che, tra le realtà singole distinguibili di cui si compone il mondo, quali sono p. es. i ciottoli e gli uomini, corrano delle relazioni essenziali, donde viene che il mondo non sia un mucchio incoerente, ma un sistema, il ragazzo non comprende. Ufficio della scuola è di fargliela comprendere. Non che debba o possa dirgli, come sia ordinato il mondo, ma può e deve dirgli e fargli comprendere, che il mondo è ordinato, che lo

ordine intrinseco è tanto essenziale al mondo, quanto a un orologio. Come ci riuscirà, senza pretendere dal ragazzo uno sforzo, di cui non sarebbe capace? Rispondiamo. Tra le cognizioni più evidenti e più certe, che ogni ragazzo, per quanto rozzamente nato e vissuto, porta con se nella scuola, c'è, che tra dei fatti hanno luogo delle relazioni causali. Con questo il ragazzo è ancora molto lontano dal punto, a cui vogliamo farlo arrivare. Che ogni fatto sia causalmente connesso con ogni altro, non gli passa nemmeno per il capo. Sa, si immagina, che certi fatti si connettono tra loro, e tra loro soltanto; cert'altri, pure tra loro e tra loro soltanto, ecc. Quindi, la realtà, per lui, si risolve in un certo numero di gruppi, ciascuno dei quali connesso in sè, ma privo di connessione con gli altri. La concezione, che il ragazzo costruisce applicando a suo modo la nozione di causa, è sempre inorganica; ma è resa molto facilmente organica da un'applicazione più ragionevole della stessa nozione.

3. — *La soluzione del problema.*

Teniamo al ragazzo il discorso che segue: — Tu conosci molte cause, di ordini diversi, e connesse tra loro. E le cause a te note non sono le sole: tu stesso ne conosci ora molte più, che non ne conoscessi pochi anni or sono; e gli adulti possiedono in proposito cognizioni più estese, che ti assimilerai col tempo. Ebbene: tutte queste cause particolari, e tutte le cose particolari, non ci sarebbero, se non ci fosse una causa unica, suprema, da cui dipende ogni cosa, e che da nessuna cosa dipende. Insomma: il mondo esige una causa, che si

dice *prima*, o *creatrice*. — Il fatto prova, che i ragazzi comprendono questo linguaggio. E la ragione del fatto è chiara: innalzarsi alla causa prima non è che applicare a tutto l'insieme dei particolari quella stessa nozione di causa, che il ragazzo applica in ogni momento alla spezzata. La nozione di causa organizza, notavamo, i gruppi di elementi a cui si applica. La medesima nozione applicata universalmente, organizza tutta l'esperienza; costituisce cioè quella concezione organica, della quale andavamo in cerca. La dottrina della creazione segna dunque un passo decisivo sulla via dello sviluppo. Come è provato anche dalla storia. L'influenza organizzatrice che il giudaismo prima e il cristianesimo poi esercitarono sul pensiero umano, si deve principalmente a quella dottrina [6]). Ma il passo, appunto perchè decisivo, non è ultimo; n'esige degli altri. *Nel mondo c'è dell'intelligenza; dunque, la causa del mondo è intelligente.* Ossia personale: il ragazzo (e non egli soltanto) non saprebbe staccare l'intelligenza dalla personalità. Il problema educativo è, nel senso in cui or ora ne parlavamo, risoluto. Infatti: con la nozione di causa prima intelligente, cioè del Dio personale, il ragazzo rende organica, cioè vantaggiosa per la condotta, e perfezionabile, come diremo in seguito, la sua concezione del mondo.

4. — *Un'avvertenza importante.*

Le poche parole con cui or ora ho indicato il modo, non di mia invenzione, per giungere a Dio, non sono destinate ai ragazzi; che, o non le capirebbero, o certamente non ne caverebbero una chiara e organica nozione

del mondo. Non ai ragazzi ho parlato, bensì ai maestri che sappiano e vogliano studiare. Il fine da conseguire fu indicato chiaramente nell'Art. 1 (del presente Cap.): « Dio, nella scuola, dev'essere nominato.... in guisa, che il ragazzo ne avverta, ne senta l'importanza suprema: la posizione centrale nel mondo ». A rendere organico il sapere non basta l'aver sovrapposto Dio al mondo; bisogna comprendere che il mondo non ci sarebbe, si ridurrebbe a un assurdo, se non implicasse il divino. I pochi cenni suesposti non hanno valore che in quanto indicano, molto sommariamente ma chiaramente per chi li abbia intesi, la via per giungere a questa conclusione. S'avverta bene: io non domando che al ragazzo, per condurlo a Dio, si faccia imparare qualcosa di materialmente nuovo rispetto a ciò che per comune consenso deve imparare; ma che lo si abitui a meglio riflettere su quello che sa e che va imparando. Tutte le nostre cognizioni si fondano su delle spiegazioni causali (e finali; ma di queste, che non sono separabili da quelle, non parlerò). Ebbene: tutte le consuete spiegazioni causali sono sempre necessariamente incomplete, con la conseguenza, che tutte le nostre cognizioni rimangano per così dire in aria, finchè non siamo risaliti alla causa prima. Le riflessioni, a cui alludo, non sono difficili; ma il ragazzo dev'essere avvezzato a farle da sè piuttosto che a sentirsele presentare; a farle ogni volta che il solito insegnamento ne offra l'occasione, cioè frequentemente; senza rompercisi la testa, ma senza dimenticarle. Sono, dell' insegnamento, il frutto più sano e più nutritivo. L'alunno, che non abbia gustato mai un tal frutto, siano qualisivogliano la qualità e il numero delle cognizioni di cui s'è caricata la memoria, non ne

caverà niente, perchè non ne avrà capito niente. Il mondo si riduce a un caos, per chi disconosca il divino che vi s' include.

5. — *Esame d'una difficoltà.*

Quella nozione di Dio, della quale indicammo i caratteri e la funzione, a pensatori d'una serietà che non è da mettere in dubbio, sembra contraddittoria [7]). Dio infatti è, per un verso, personale. Cioè simile a un uomo: la sola idea nostra di personalità riducendosi a quella che abbiamo della personalità umana. Ma per un altro verso Dio non può esser simile all'uomo, dunque non può essere personale. Vediamo d' intenderci bene su questo punto. Siccome ci sono molti uomini, ciascun uomo singolo non è, del mondo, che una parte. Anzi: una parte piccolissima, e non essenziale; il morire anche d'un grand'uomo — e non tutti gli uomini sono grandi — lascia il mondo nelle stesse condizioni di prima. Di nessun uomo, in quanto è considerato come singolo, come il tale o il tal altro — e parlar d'uomini, senza considerarli a questo modo, pare un controsenso — può identificarsi col principio dell'ordine universale. Invece Dio è per l'appunto un tale principio; dunque non è simile all' uomo, non è personale. Come contradittoria, la suesposta nozione di Dio manca di valore. O ci riesce di eliminare la contraddizione; al che, parlando con ragazzi, non possiamo neanche pensare [8]). O dobbiamo riconoscere che, stando a quanto finora s'è accertato, potrebb'anche darsi che Dio non fosse personale. Ora (oppongono:) « se il Dio perso-

nale non esistesse », noi, fondandoci sulla creazione, « insegneremmo ai fanciulli una falsità ». Quello, che secondo noi era il solo metodo atto a render organica l' istruzione, la renderebbe irrimediabilmente inorganica, rendendo inorganica irrimediabilmente anche l'educazione. Rispondiamo.

6. — *Soluzione della difficoltà.*

L'opposizione *logica* tra il *vero* e il *falso* non va confusa, dico io, con la semplice opposizione *grammaticale* tra due proposizioni, pronunziate senza riguardo alle relazioni che le rendono significative. P. es.: le due proposizioni « oggi è il 31 agosto » e « oggi è il 1 settembre », riferite allo stesso giorno dello stesso anno, sono grammaticalmente opposte. Ma logicamente conciliabili, se chi assente alla seconda è un marinaio sbarcato un'ora prima dopo un viaggio di completa circumnavigazione diretto sempre da occidente a oriente. La nozione, che un ragazzo abbia di Dio, contiene senza dubbio delle determinazioni particolari, che non le convengono, e che dunque la rendono incongrua. Egli, benchè sappia che Dio è un puro spirito, creatore, onnipresente, lo pensa pur sempre come un uomo, con un corpo e un vestito, posto in un determinato luogo. E il medesimo accade ai più tra gli adulti, anzi, più o meno, un po' a tutti [9]). Evidentemente questi particolari devono essere eliminati, ma non toccano il vero e importante nocciolo della nozione. Approfondiamo. Dio, sempre secondo il ragazzo, è personale. Noi riconoscemmo poco addietro, che, *stando a quel che finora s'è accertato*, Dio potrebbe non essere personale; anche la perso-

nalità per conseguenza è, come il corpo e il vestito, un particolare, che forse dovrà essere eliminato. Ancora non siamo arrivati al nocciolo. Infine, Dio è il principio dell'ordine universale, o più esattamente, se non è personale, coincide con l'ordine universale. Ordine, che assolutamente non può esser negato, nè revocato in dubbio, da chi non voglia rendere assurdo il suo pensiero. La nozione, che il ragazzo ha potuto procurarsi, benchè non priva di elementi caduchi, non è affatto una « falsità »; include infatti — nientemeno! — quella verità necessaria essenziale, su cui si fondano tutte le altre. La nozione, che il ragazzo possiede, non è perfetta. Ma è perfettibile; tuttociò infatti, che possiamo sapere con certezza intorno a Dio, in tanto lo possiamo sapere, in quanto è concludibile dall'essere, Dio, principio dell'ordine universale. — Su questo punto è inutile insistere. Il maestro, se ha qualche dubbio intorno al Dio personale, non può « in nome della sincerità », mettere la creazione a base dell'istruzione. Ingenuità! — Le riflessioni accennate sul cominciare del presente § provano, che una dottrina può esser vera per l'alunno, ed erronea per l'insegnante. Questo riconosce nella dottrina, oltre a un fondo valido anche per lui, certi accessori da escludere perchè inconciliabili con altre sue cognizioni; quello, che non possiede queste ultime cognizioni, accetta e il fondo e gli accessori. Sono entrambi nel vero, ciascuno relativamente alla sua cultura e alla sua maturità. Non già con l'adattarsi alla mentalità del l'alunno, ma col non adattarvisi, l'insegnante inganna l'alunno e mente a se stesso. Nelle verità relative sta la forza « che al sommo spinge noi di collo in collo »; guai a chi le trascura!

7. — *L'istruzione strettamente religiosa: campo in cui non può entrare.*

« La rivelazione oltrepassa il campo del sapere umano » [10]). Vale a dire: i dogmi (la dottrina della creazione, intesa nel senso indicato, non è propriamente un dogma) non si riferiscono al mondo empirico, non sono impliciti nelle cognizioni che si hanno di questo, e nessuno dirà, che l'apprenderli sia d'aiuto a formarsi una concezione organica. In prova: il giudaismo, che ignora i dogmi cristiani, potè con la sola dottrina della creazione superare la frammentarietà politeistica, e in questo campo al cristianesimo non rimase nulla da fare. L'ignorare i dogmi non turba in alcun modo il sapere strettamente umano; dunque il loro insegnamento non deve nè può entrare nell'istruzione educativa. « Non si capisce » oppongono « perchè un cattolico non debba volere che l'educazione sia basata sulla religione positiva » [11]). Ma io non dissi mai nulla di simile. I cattolici, che vogliono educati cattolicamente i loro figlioli, debbono fare qualcosa di più, che fornirli di quell'istruzione, che abbiamo chiamata educativa. Dissi e ripeto ancora una volta, che i dogmi hanno tutt'altro fine che di rendere organico il sapere umano. Quindi: ricorrere ai dogmi, per aiutare i giovani a rendere organico il proprio sapere umano — ch'è il fine dell'istruzione educativa — *non si può;* e, di fatto, non fu mai neppure tentato. Un ragazzo è allevato in una religione; la venera come divina, e si tiene obbligato a farne la regola della sua condotta; perchè? Perchè ha fiducia nell'educatore. Questa fiducia si fonda sull'esperienza del ragazzo. È dunque ragionevole, benchè irriflessa. L'educatore può

ingannarsi, e qualche volta s'inganna; ma per dubitare di ciò che afferma ci vuole una ragione in contrario. Il ragazzo è immaturo, e sa poco; è incapace di valutare un argomento che gli si adducesse contro la religione in cui fu allevato. Buone ragioni per non accettare alcuna religione l'adulto potrà forse averne; il ragazzo no. Il ragazzo, che passi dalla religione all'irreligione, cede ad una suggestione a cui avrebbe dovuto resistere: dà prova di volontà fiacca. E tanto peggio se vuol darsi ad intendere d'aver seguito la « ragione ». Chi s'arroga di sentenziare intorno a ciò che ignora, precipita nell'ignoranza e nel vizio. La scuola, che in qualunque modo contribuisse a turbare la coscienza religiosa degli alunni, sarebbe addirittura pervertitrice [12]). Quando si conformasse al disegno abbozzato, la scuola, pur non insegnando alcun dogma, non correrebbe questo pericolo; anzi favorirebbe lo sviluppo d'una sana religiosità.

8. — *Ci vuole anche l'istruzione strettamente religiosa.*

Ma bisogna far di più: dare a tutti la possibilità, senza obbligar nessuno ad approfittarne, di connettere più strettamente, sotto il punto di vista religioso, la scuola con la famiglia. Un paio d'ore settimanali d'insegnamento religioso, da cui gli alunni sarebbero dispensati a richiesta delle famiglie, basterebbero [13]). La religione dev'essere abbandonata o seguita con la massima serietà. Introducendola nella scuola, si contribuirà non poco a far che i ragazzi la prendano sul serio, come devono. Del Creatore i ragazzi si formeranno due concetti: uno più dogmatico, l'altro (esposto nell'insegnamento educativo comune) più razionale; associandosi,

entrambi diventeranno più determinati e più veri. — Non si possono associare — dirà qualcuno — perchè si contraddicono —. Ebbene? La contraddizione, se c'è, si renderà evidente, col tempo, a quelli che hanno modo e capacità e voglia di riflettere. La scuola prepara, non compie, lo sviluppo del pensiero. La religione, se è priva di ragione intrinseca, dovrà essere abbandonata. Ma soltanto da chi l'abbia riconosciuta priva di ragione intrinseca. Per chiunque altro, abbandonarla è privarsi d'un mezzo, che gli è sempre necessario; non è un innalzarsi, ma un decadere.

Note all'Articolo 2.

1) Mentre tutti parlano a tutto spiano d'esperienza, ho qualche dubbio, che la nozione di « mondo empirico » sia, nel pensiero di non pochi, tutt'altro che nitida. Il mondo empirico è l'insieme degli oggetti noti, o di tutto quanto apprendiamo per via d'esperienza; od ancora: è l'esperienza umana, considerata nella sua totalità, e sotto i suoi due aspetti soggettivo ed oggettivo inseparabili tra loro. Per « mondo » s'intende comunemente, piuttosto in confuso, una realtà che sussiste in sè all'infuori di noi, e che operando sui nostri sensi dà luogo alla nostra esperienza. Una tale realtà è trascendente, non empirica; potrà essere conclusa ragionando, ma non è il dato. E il concluderla è costruire una metafisica.

2) Cfr. le prime linee dell'art. preced.: « negare Dio.... è formarsi del mondo una concezione contradditoria ».

3) « Metafisica » è un nome o un aggettivo che, applicato a una dottrina, la scredita; liberandoci così dall'obbligo noioso di capirla. Non c'è nemmeno bisogno di capire, che cosa quel nome o quell'aggettivo significhi.

4) Sottintendo, con ogni educatore, che queste parole abbiano un significato. Se non l'avessero, non sarebbero adoperate, e non sarebbero state inventate.

5) Escludere dal mondo (empirico) l'ordine universale,

o il valore supremo, è possibile soltanto a parole, con parole che non hanno alcun possibile significato. Ma quest'ordine, in cui riconosciamo un costitutivo essenziale del mondo, è ordine del mondo: il Dio, che non può essere negato senza contraddirsi, è dunque immanente nel mondo. Possiamo domandarci: è soltanto immanente (le brevi riflessioni esposte non ci autorizzano a dire di più), od è anche trascendente? Questo è un problema di metafisica, o piuttosto il problema vero della metafisica. Noi sappiamo di certo, che il mondo è ordinato: ma intorno all'ordine che lo domina e n'è un costitutivo non abbiamo che notizie scarse, imprecise; di qui la difficoltà del problema. È dimostrato (così mi sembra) che Dio è una coscienza soprapersonale, in cui tutto è incluso e si fonda; ma, con questo, ancora non è ben chiaro, se il mondo, nè se l'ordine supremo sia tale, da soddisfare alle nostre aspirazioni apparentemente più legittime.

[6]) Considerata, s' intende, nella sua forma più semplice, o nel suo principio: Gen. I, 1. Tutto il resto potrà forse aver luogo nell'insegnamento religioso; ma non può avere un altro luogo.

[7]) Tale sembra p. es., a B. Croce e a G. Gentile. Noto per un di più, che io stesso, ne' miei lavori filosofici, all'infuori de' più recenti, la cui pubblicazione ancora non è finita, formulo qualche dubbio in proposito.

[8]) Io ci ho pensato, e spero d'esserci riuscito. Cfr. le mie *Linee di filosofia critica,* Roma, 1925. Ma per l'espressione ultima del mio pensiero devo rimandare a un libro meno compendioso, *Dall'uomo a Dio,* la cui pubblicazione, promessa da gran tempo, è ritardata sempre. Colpa, un poco mia, un poco delle circostanze. Io lavoro a fatica e lentamente, perchè son vecchio. D'altra parte complicati affari di famiglia mi fanno perdere il più del tempo già scarso. Tutto questo è, rispetto alla questione che discuto, chiacchiera inutile. Che mi sarà perdonata, spero; perchè a me importa, che risulti ben chiara la posizione mia di fronte alla questione. Il che potrà concorrere a meglio chiarire la questione medesima. *Io affermo, e dimostro* che l'esposta nozione di Dio *non è* contradditoria. Ma *non posso riassumere* qui le ragioni su cui mi fondo; e *sono dunque necessitato* a procedere come se la questione fosse controvertibile.

[9]) Isaia (VI, 5) descrive la visione che decise la sua vocazione: Dio, il re del mondo, siede su di un trono elevato, i lembi del suo vestito coprono tutto il suolo del santuario, ecc. Gli scrittori della *Riv. d. fil.n. scol.* vorranno dire che Isaia insegnasse delle falsità?

[10]) Cfr. l'art. preced.

[11]) *Riv. di fil. n. sc.*, l. c. 1916.

[12]) Al Vitali basta, che di fronte alla religione la scuola non sia « irriverente »; (La Nostra Scuola, pag. 173 c. 2). Ma irriverente sarebbe se non ammettesse Dio, e non gli desse una posizione centrale; questo affermo, e mi pare d'aver dimostrato.

[13]) Al Vitali non pare « sia necessario, e forse neppur bene, che l' insegnamento religioso rientri nella pubblica scuola d'oggidì »; (art. cit., p. 170, c. l.). Impedire che i ragazzi si depravino: ecco un problema educativo di cui nessuno disconoscerà l'importanza; nell'art. cit. ne ho fatto un cenno brevissimo. « Il vero arduo problema dell'etica », dice il V., « è di dare motivi, etici anch'essi, che, senza inquinarne il valore di bellezza e di libertà, imprimano alla legge morale forza di persuasione » l. c., p. 172, c. 2. Questo problema. « il più trascurato » secondo il V., è risoluto da un pezzo Il motivo coincide con la legge, perchè la legge dev'essere adempiuta per il suo valore intrinseco, non per altro motivo. E la legge non è che un'espressione dell'ordine universale. Trasgredendola, noi ci mettiamo fuori dell'ordine, uccidiamo quel che c'è di meglio in noi. Ecco un motivo, etico di certo perchè tutt'uno con la legge, e di cui non se ne può immaginare uno più forte. Però: mentre la legge o il motivo è universale, chi può e non deve depravarsi è un individuo particolare. L'individuo, per non depravarsi, ha bisogno d'una forza, che gli appartenga, gli sia particolare. Una tal forza non può stare senza la cognizione della legge, ma non può ridursi alla legge. all'universale; dev essere (mi si lasci dire) la legge incarnata nell' individuo. L'incarnazione, o l'organizzazione interna conforme alla legge, si realizza un po' alla volta con l'esercizio: ubbidendo alla legge diventiamo sempre più capaci d'ubbidirla. Donde apparisce, quale debba essere l'efficacia pratica degli « esercizi spirituali », per chi li crede buoni, s'intende; su questo argomento ritornerò forse un'altra

volta. Viceversa, chi opera contro coscienza, si disorganizza, ossia perde sempre più la forza di cui ha bisogno per non depravarsi. Ed è così confermato quel che s'è detto nel testo: che abbandonare la religione in cui fu allevato è per il ragazzo un avviarsi alla depravazione.

Art. 3. — LA SUPERSTIZIONE.

1. — *La religione vera.*

L'essenziale del Cristianesimo [1]) è, che si ami Dio sopra ogni cosa. E il prossimo come noi stessi; ma, clausola imprescindibile, per amor di Dio; l'amore verso il prossimo è dunque una conseguenza necessaria di quello verso Dio. Il cristiano sa e sente, che il vero unico bene consiste nella coincidenza del volere umano col divino [2]). E a Dio non domanda se non che lo aiuti a realizzare questa coincidenza [3]). La formula, con cui domanda lo strettamente necessario alla vita, nulla più dello strettamente necessario [4]), ha la sua ragion d'essere in ciò, che per volere bisogna vivere; del resto, esprime, più che una domanda, la riconoscenza verso il Padre. Avendo l'obbligo di amare il prossimo come se stesso, il cristiano deve amare anche se stesso; ma sempre per amor di Dio. In altri termini: deve di certo procacciare a sè, con la preghiera e con l'opera [5]), la vita eterna; ma non come un bene suo particolare, bensì come un costitutivo dell' ordine universale, cioè del volere divino. Riassumendo: un cristiano ama Dio con tutto il cuore; conseguentemente, si rivolge con tutto il cuore, a Lui, pregandolo d' esserne aiutato

ad amarlo. Chi prega per un fine diverso, non ama Dio sopra ogni cosa: non è cristiano. E pregherà con le labbra, ma non di cuore; non essendo capace di rivolgersi a Dio un cuore, che sia rimasto estraneo all'amor di Dio. Desiderare come fini — mentre hanno tutt'al più ragion di mezzi — dei beni altri dall'amor di Dio; e, per ottenerli, pregar Dio a fior di labbra, cioè convertir la preghiera in una pratica esterna: ecco l'essenza della superstizione.

2. — *La religione vera e la ragione.*

Sappiamo razionalmente che il mondo è ordinato, vale a dire, che nel mondo c'è Dio. Razionalmente possiamo anche dimostrare — benchè io non abbia dimostrato qui, ma dimostro altrove — che Dio è personale; dunque la rivelazione, base necessaria del Cristianesimo, è razionalmente ammissibile. Poichè il mondo è ordinato, si domanda, come sia ordinato. Secondo il Cristianesimo l'ordine o il fine vero e ultimo si risolve nell'amor di Dio; questa proposizione, benchè rivelata, è anche, a parer mio, in un certo senso almeno, dimostrabile razionalmente. Per altro: i mezzi, con cui, secondo il Cristianesimo, l'uomo si può innalzare all'amor di Dio — p. es. i sacramenti — non sono dall'uomo conoscibili che mediante la rivelazione. D'altronde: l'uomo, costretto a vivere nel mondo empirico, non può ridursi all'esercizio delle sole attività strettamente religiose; ha dei fini da conseguire anche nel mondo empirico. Tra questi fini, che possiamo dire umani, e il fine sovrumano religioso, possono sorgere dei contrasti; ma non c'è contrasto essenziale; come non ce n'è tra il chiedere a Dio che si faccia la sua volontà, e il chiedergli che ci dia il

pane quotidiano. Anzi; per conseguire il fine sovrumano bisogna conseguire molti fini umani; che, rispetto a quello, hanno soltanto valore di mezzi, ma che perciò appunto sono imprescindibili. E per conseguire i fini umani, sapere indeterminatamente, che il mondo empirico è ordinato, non basta; bisogna conoscere il mondo fisico e il mondo umano. Da tuttociò risulta, che la dottrina religiosa rivelata, e la scienza umana costruita in base all'esperienza e alla ragione, si devono tenere ben distinte, se non si vogliono snaturare l'una e l'altra. Questo avevamo già dimostrato; ma non crediamo che il ridimostrarlo sia stato un perditempo. Ciò, che stiamo per aggiungere, confermerà e chiarirà sempre più la dimostrazione.

3. — *Degenerazione superstiziosa della religione vera.*

L'uomo che presuma valersi della rivelazione per comprendere la natura, potrà essere schiettamente religioso; ma il suo tentativo è superstizioso, e, seguito, conduce inevitabilmente a una degenerazione superstiziosa della religione. Infatti, la rivelazione c'insegna « come noi si vada in cielo, non come vada il cielo » [6]). Ormai è da tutti riconosciuto, che, nella controversia teologica (si noti bene: teologica) tra le due concezioni eliocentrica e geocentrica del sistema solare « Galileo si palesò miglior teologo de' suoi avversari » [7]). E ciò prova, potendo sempre accader di nuovo quel che accadde una volta, che la rivelazione, o la religione positiva, non è un mezzo per ottenere una cognizione della natura [8]). Ci si dice: Dio governa il mondo, subordinandolo a un fine soprannaturale; dunque, se ci limitiamo a studiare il solo mondo empirico, ci sarà impossibile

costruirne la scienza [9]). Rispondo: l'uomo non saprebbe nulla di nulla se il suo pensiero non s'identificasse in qualche modo con quello, che fonda e governa il mondo; in altri termini: se Dio non gli fosse immanente. Ma Dio, all'uomo, è soltanto immanente, o gli è anche trascendente? Il cristianesimo, essendo rivelato, implica di necessità la trascendenza. E allora si conclude, che c'è bensì un ordine soprannaturale; ma che di questo l'uomo non sa più di quanto gli è necessario alla salvezza; e che del nesso tra la natura e il soprannaturale a noi manca ogni notizia determinata. E che dunque la dottrina rivelata, non soltanto non c'è d'aiuto a costruire la scienza, ma ci può condurre, come apparisce dall'esempio addotto [10]), fuor di strada, e nel campo della scienza, e in quello della teologia.

4. — *Continuazione e fine.*

Dalla natura passiamo al mondo umano e alla storia. Il maestro, che abbia l'anima di educatore, associa facilmente, alle ordinarie lezioni d'argomento storico (non a queste sole) delle brevi riflessioni, che mettano in luce la posizione centrale di Dio nel mondo; associarvi delle riflessioni di carattere dogmatico è pericoloso. È un avvezzare i ragazzi a illudersi di veder dappertutto le prove d'una credenza, della quale non hanno ancora che un'idea vaga; è un farne dei superstiziosi arroganti. A. Manzoni, scrittore così cauto, così artista, e cattolico se mai ce ne fu, qualche rara volta non sa guardarsi dal pericolo indicato [11]); e allora non riesce che a intorbidare, con la nozione delle vicende umane. anche il retto senso religioso. Ne darò un solo esempio. Nel coro del *Carmagnola,* il disastro, che abbattè l'Ita-

lia sui primi del '500, è presentato come un « giudizio » (divino), come una pena delle nostre guerre civili. Mentre tutti sanno che in Spagna, in Francia, in Germania, in Inghilterra, press'a poco dappertutto, ci furono moltissime guerre civili, che non provocarono il « giudizio ». Esecutore della pena fu, per noi, lo straniero. E di questo il M. dice: « Stolto anch'esso! ». Perchè « torna in pianto » nell'altro mondo almeno « dell'empio il gioir ». Gli stranieri, che si misero sotto i piedi l'Italia, schiacciandola col numero, non valevano più di noi, anzi valevano molto meno, anche moralmente. Pure, la loro impresa non può dirsi del tutto, in linea di principio, quello che fu di certo nell'esecuzione, un'impresa da masnadieri. Carlo V p. es., benchè non fosse — oh, no! — « il più grande imperatore e giusto, che sia stato e sarà mai dopo Augusto » [12]) era creduto il successore d'Augusto, e quindi gli si riconosceva un tal quale diritto. La violenza, di cui gl'Italiani furono vittime, non fu « empia » in senso assoluto, perchè fondata su delle ragioni. E la violenza con cui gl'Italiani distrussero, quando poterono, gli effetti della violenza precedentemente subita, fu anch'essa detta « empia »; ma tale non fu, essendo anch'essa fondata su delle ragioni. Ma non è assurdo ammettere delle ragioni opposte? Umanamente parlando, no; perchè gli uomini, di fatto, si contraddicono. E non possono, per eliminar la contraddizione, ricorrere a Dio; perchè dell'ordine soprannaturale non fu rivelata che una minima parte. La forza rimane purtroppo l'ultima ratio, in certi casi. Ma non dobbiamo credere, in nessun caso, che il nostro avversario sia, perchè nostro avversario, nemico di Dio. Giustificato può essere l'uso della forza, non l'odio. Questo è, non la sola, ma forse la principale tra

le cause, da cui siamo indotti a combatterci. E, per liberarcene, dobbiamo non perdere mai di vista il divino. Ma insieme distinguere tra la prudenza umana e la sapienza divina [13]).

Note all' Articolo 3.

[1]) Io scrivo in Italia, per gl'Italiani; la sola religione, di cui debba occuparmi, è dunque la cattolica. Ma io credo « e creder credo il vero », che il solo cristianesimo coerente sia il cattolico. Altri la penserà diversamente. In ogni modo giova, soprattutto in quest'occasione, a noi, mettere in evidenza, benchè tutti lo sappiano, che per esser cattolici bisogna esser cristiani.

[2]) Non sicut ego volo, sed sicut tu.

[3]) Sanctificetur nomen tuum, adveniat regnum tuum, fiat voluntas tua, dimitte nobis debita nostra, libera nos a malo.

[4]) Panem nostrum quotidianum da nobis hodie.

[5]) L'opera, cioè l' attività pratica esterna, senza la fede viva che l'accompagni e la inspiri e la mova, non val niente. Ma la fede viva, cioè non astratta, cioè connessa necessariamente con l'amor di Dio, rientra essa stessa come pur la preghiera, nel campo dell'attività pratica, interna bensì, non esterna soltanto. Se della dottrina di S. Paolo, testè riassunta, si fosse meglio penetrato lo spirito, molte controversie, di cui già v'è traccia nel N. T., e che dilagarono con la Riforma, non sarebbero neppur cominciate.

[6]) Tolgo a memoria la citazione da Galileo, traducendola. Cfr. A. Gemelli, *Religione e scienza,* Milano, 1922, pag. 368.

[7]) Op. cit., p. 369.

[8]) Io concedo al G., che l' errore commesso dalle due Congregazioni del S. Ufizio e dell'Indice (p. 368), con l'approvazione del Papa, che intervenne direttamente nei giudizi (p. 366), non provi contro il dogma dell'infallibilità. Ma questo appunto prova, che il valore della rivelazione, assoluto per ogni cattolico, non è tale che nel suo campo; e che dunque il volerlo estendere al campo del sapere umano em-

pirico razionale, non è un rispettarlo, ma un violarlo; un abbassar la religione a superstizione.

[9]) Op. cit., p. IX. Riassumo, perciò modifico le frasi: ma senz'alterare il pensiero.

[10]) Il G. (op. cit., pp. 219-302) ce ne somministra un altro. Nella peste del 1576-7 a Milano, l'arcivescovo (che fu poi S. Carlo) chiamò più volte il popolo ad affollarsi nelle processioni e in altre funzioni religiose. Trattandosi d'un male, di cui ab immemorabili era noto il carattere contagioso, il procedere a quel modo, che di certo nocque non poco, era un « tentare Dio ». S. Carlo non ci pensò: come mai? Egli credeva, e ogni cristiano crede, che il soprannaturale domini la natura. Quanto poi alle relazioni tra la natura e il soprannaturale credeva di saperne abbastanza per giustificare la fiducia di vincere la calamità con la preghiera. Come più tardi gl'inquisitori credettero di saperne abbastanza, per giustificare la condanna di Galileo. Concedo al G., e ammettevo anche prima d'aver letto il suo buon libro, che l'errore di S. C. non fu colpevole. Ma io scrivo, non per denigrare nè S. C. nè il Cristianesimo; bensì per mettere in evidenza la fallacia di credenze, che, mentre non hanno a che fare col cristianesimo, furono e sono causa di gravi errori.

[11]) Che altre volte mette in piena evidenza; cfr. p. es. il Disc. s. alc. p.ti d. st. longob. cap. I. ;; dove si rileva « la solita temerità degli scrittori di partito », i quali parlano « come se un uomo potesse indovinare, quando Dio metta qualcosa in cuore altrui ». E cfr. nel Romanzo il cap. sulla peste.

[12]) Come si legge nell'Orlando furioso.

[13]) Il prof. F. Olgiati, nel suo vol. *Prime lin. d. ped. crist.* (Milano, 1824), mosse alcune critiche, alla prima ed. che citerò con *p. e.*) del presente libro, Milano 1922. In un art. dell'Ed. Naz. (a VI, f. 6, Roma 1924) riassunto in gran parte nel presente, io feci alle critiche del p. O. una risposta, che trascrivo un po' modificata. Io, secondo il p. O., sono « assillato ancora dal dubbio e dalle asprezze della ricerca »; non ho concluso ancora, se Dio « sia personale o meno » (op. cit., p. 43 seg.). Asserzioni volutamente inesatte. Io, già in *Scienza e opinioni* (1901, quand'ero positivista) e in *Conosci te stesso* (1912), avevo esplicitamente fatta professione di teismo; neanche allora i miei dubbi non cadevano sulla personalità di Dio,

ma sul valore delle dimostrazioni che se ne dànno. Lasciamo da parte queste anticaglie. In *p. e.*, p. 97, io dico: « Si può discutere, anzi non si può non discutere, intorno alla più o meno precisa nozione di Dio. Secondo alcuni, Dio non può essere personale. Credo che abbiano torto.... ». La dichiarazione « credo che abbiano torto » esclude i dubbi attribuitimi dal p. O. Da notare, che il p. O. stesso riferisce in parte quella mia pagina, ma tralasciando le parole che testè ho riprodotte; nasconde cioè il mio pensiero nell'atto con cui vuol criticarlo. È vero che io soggiungevo poco dopo: « Supponiamo pure che abbian ragione ». Ma per intendere il valore dell'aggiunta bastava leggere tutto l'art.: quattro paginette! L'aggiunta significava: io dimostrerò, che il maestro, se anche non ammette la personalità divina, può, senza mentire a se stesso, e deve, nella scuola, parlare di Dio come di Ente personale, così da metterne in rilievo « la posizione centrale nel mondo ». Che intorno alla più o meno precisa nozione di Dio, si possa discutere, anzi non si possa non discutere (s'intende non dal maestro co' suoi ragazzi), è una conseguenza necessaria delle condizioni di fatto. C'è p. es. la nozione, ben diversa da quella del p. O., che il Gentile va diffondendo; come il p. O. possa lusingarsi di far prevalere la sua, cattolica e vera, senza una discussione, io non riesco a comprendere. Una discussione (fuori della scuola elementare, s'intende) l'ammette, l'intraprende anche il p. O.; tra lui, e me, non c'è dunque su questo punto nessun disaccordo. Per quale motivo a lui piaccia d'insistere su di un preteso disaccordo, io (di nuovo) non riesco a comprendere. Forse il mio errore sta in questo: che io non voglio presupporre la personalità divina? Ma, ch.mo p. O., « non presupporre » non significare nè « rifiutare » nè « revocare in dubbio »; significa semplicemente: non assumere come premessa la conclusione che si vuol dimostrare. Io non approvo i circoli viziosi. È questo il punto in cui Ella è in disaccordo con me? Io, secondo il p. O. (op. cit., p. 44), affermo esplicitamente che, nella scuola, per l'educazione basta il teismo, senza che occorra una religione positiva. Riferisco le mie parole (*p. e.* p. 99 seg.): « io credo che, oltre all'istruzione integrale » — a quella che si propone d'orientare inizialmente il ragazzo nella natura e nella storia — « cioè scolastica, cioè profondamente

ma indeterminatamente religiosa, nella scuola ci debba essere un posto anche per l'istruz'one strettamente religiosa ». Il p. O., per dichiararsi « recisamente contrario » alla mia tesi, la falsificò, attribuendomene una di sua fabbricazione. Una circostanza di fatto, che non va trascurata. Quand' io pubblicai l'artic. riprodotto alcuni anni dopo in *p. e.*, di dove il p. O. trasse le sue monche citazioni, il diritto, riconosciuto per legge ai cattolici, d'aver nella scuola un'istruzione anche religiosa, era di fatto contrastato e reso vano per via d'artifizi capziosi da leguleio. Quell'articolo, in tali circostanze, poteva quasi parer coraggioso. L'effetto sarà mancato, forse, ma della mia intenzione, schiettamente favorevole ai cattoloci, avevo dato una prova, che non doveva esser disconosciuta. Ma tuttociò sia detto per incidenza. L'essenziale della mia dottrina si riassume in poche parole, già stampate qui addietro e in *p. e.*, ma che sarà bene riprodurre. A. « La rivelazione » — s'intende, supposto che ci sia — « oltrepassa il campo del sapere umano ». Infatti, stabilisce un fine (la vita futura) e dei mezzi (articoli di fede, sacramenti), « a cui l'uomo da solo non sarebbe mai arrivato ». B. « L' istruzione, come noi la concepiamo, è religiosa, perchè vuol includere nel pensiero quel divino, senza del quale non è possibile un pensiero coerente; perchè inoltre vuole che il divino sia incluso anche nel pensiero del ragazzo, e nella forma, nella quale soltanto è accessibile al ragazzo.... Religiosa in altro senso non può essere (parlo sempre dell'istruzione in quanto unità sistematica del sapere umano); pretenderlo, è confondere la natura umana con ciò che la supera ». (Cfr. A.). Il p. O. per combattere, com'era suo diritto e suo dovere, gli errori commessi da me, doveva discutere i due punti surriferiti A e B, che ne sono il fondamento. Preferì passarli sotto silenzio; perchè? Il perchè ce lo manifesta egli stesso: egli voleva dichiararsi « recisamente contrario » a me. Dico a me, non alla mia dottrina, da lui o taciuta o falsificata.

CAPITOLO V.
QUESTIONI PRATICHE

Art. 1. — IMPARARE A VIVERE

1. — *Formare il produttore.*

Noi dobbiamo produrre di più, e meglio, in ogni campo dell'attività economica. Il risultato non è ottenibile, nè per mezzo dell'istruzione sola, nè senza un'istruzione adeguata. L'istruzione agraria industriale commerciale — insomma l'istruzione tecnica — dev'essere più diffusa. E deve corrispondere meglio, così alle condizioni attuali di fatto, come a quelle più elevate che andremo realizzando. La scuola, dunque va resa capace, più che ora non sia, di « formare il produttore » [1]). Su questo punto non sono possibili dispareri. Ma il guadagno del produttore non giova molto, nè al pubblico, nè a lui medesimo, s'egli non sa farne buon uso. Dunque, l'attività economica, da sola, non basta; non è prospera senza il concorso d'altre attività.

2. — *L'attività economica non è la sola nè la principale.*

E le altre attività sono essenziali, non soltanto per integrale l'attività economica, ma intrinsecamente. Si vive anche per produrre, ma si produce per vivere. Inne-

gabilmente ci son dei produttori molto abili, che valgono pochissimo come uomini. Una moltitudine di buoni produttori non è, come tale, che una moltitudine di servitori. E noi dobbiamo esser buoni padri di famiglia e buoni cittadini. La scuola che si disinteressasse dell'uomo, concorrerebbe a disfarlo. Dunque deve curarsene: in che modo, è un problema che andrebbe approfondito, e sul quale diremo due parole.

3. — *Che cosa può dare la scuola?*

Il vecchio lamento, che la scuola istruisca, non educhi, non è del tutto infondato: ma è vago, e perciò di non molto costrutto. La scuola non basta, nè a formar il produttore, nè, molto meno, a formar l'uomo. Che cosa può dare la scuola? Bisogna saperlo, per ottenerlo. Pretendere di più è peggio che un perditempo. La scuola riunisce, all'infuori d'ogni vincolo familiare, molte persone, applicate a un lavoro metodico, secondo leggi fisse che non lasciano adito al capriccio: costituisce dunque, purchè ben ordinata, un buon avviamento a una vita sociale ordinata. E in tal modo educa, cioè concorre a formar l'uomo. Non può educare in altro modo, se non per mezzo dell'istruzione.

4. — *Insufficienza dell' istruzione tecnica.*

Ma l'istruzione tecnica non concorre a formar l'uomo, che in quanto esige un lavoro metodico, e ne dà l'abitudine. Tralascia, precisamente perchè tecnica, di sviluppare quelle potenze, che nel suo campo ristretto non sono applicabili. Buoni cittadini, p. es., dobbiamo esser tutti: l'agricoltore, come l'elettricista, ecc.; lad-

dove le tecniche rispettive sono diversissime. L'istruzione tecnica « esclusiva » tende anzi ad atrofizzare nell'alunno l'elemento « umano ». L'agricoltore come tale, p. es., non sa e non si cura di nulla che non si riferisca strettamente all'agricoltura; lo stesso dicasi d'ogni altro tecnico. Il puro tecnicismo spezza dunque il sapere umano, e l'interesse umano, in tante parti, che a ciascuno sembrano separate. Mentre ad esser buoni cittadini, o anche soltanto buoni padri di famiglia, importa, e capire che le attività si devon subordinare tutte a un medesimo intento, e interessarsi a questo intento comune. (Per incidenza: ciascuna tecnica si connette in realtà con dell'altre; in ultimo, ciascuna presuppone tutte le altre; sicchè un' istruzione tecnica esclusiva nuoce, non che a tutto il resto, anche alla tecnica).

5. — *L'ambiente umano.*

L'istruzione tecnica è necessaria, ma insufficiente; bisogna integrarla con un'altra. Con quale altra? La domanda è importante. La risposta, qui, non può essere che accennata. L'ambiente, in cui dobbiam lavorare, adattandovici, ma sforzandoci anche di migliorarlo, migliorando insieme noi stessi, è soprattutto (e si potrebbe dire: soltanto) un ambiente umano. Le stesse materialità, che ci toccano, sono in gran parte fattura nostra, o da noi modificate profondamente: p. es. le strade, i ponti, le case, i campi coltivati, le macchine. Per nutrirsi, per vestire, per alloggiare, ciascuno compie un lavoro che immediatamente serve a tutt'altro, ma che gli procaccia del denaro: un mezzo, che non varrebbe, anzi non ci sarebbe, senza l'ambiente umano. Esigenze d'altra natura, ma non meno imperiose, p. es., quella del

decoro, son creazioni dell'ambiente umano; questo poi sviluppa un'esigenza sua propria, molto complessa, che s'impone a ciascuno, perchè il non adattarvisi è crearsi un ostacolo insuperabile.

6. — *L'orientamento.*

Scegliersi e acquistarsi, nell'ambiente umano, il posto che gli convenga (non: che gli piaccia); ecco il problema vero, che ciascuno deve risolvere. Problema difficile; perchè l'ambiente umano è una formazione complicata; simile a una selva, nella quale chi s'inoltra, senza sapervisi orientare, si perde. Ciascuno ha, per bene orientarsi, due soli mezzi: l'esperienza propria, e le informazioni che gli altri, coi quali vive, gli dànno dell'esperienza da loro già fatta e sistemata. E i due mezzi non servono se non congiunti: nessuno, senza informazioni, si raccapezza nell'esperienza propria; nè, senza l'esperienza propria, intende le informazioni. Tocchiamo in breve dell'uno e dell'altro mezzo.

7. — *L'esperienza umana.*

L'esperienza, che va presa in considerazione qui, dove si parla del come s'impari a vivere, non del come si impari una tecnica, non può essere che l'esperienza della vita; quella che s'acquista convivendo: insomma l'esperienza « umana ». Coloro che, per preparare alla vita, empiono la scuola di macchine, di barattoli, ecc., sono così buoni seguaci del metodo sperimentale, come chi, per preparare un buon orologiaio, lo mandasse ad impratichirsi presso l'ortolano. A vivere s'impara con l'esperienza della vita, non con l'esperienza del laboratorio.

8. — *La società scolastica.*

La scuola è una società minuscola. Non comprende che due sole classi di persone: insegnanti e scolari (o tre, coi bidelli). Per i fatti che vi accadono, e per le leggi che la regolano, è infinitamente più semplice che la società vera degli adulti. E non conosce, o quasi, l'elemento a cui la vita reale deve principalmente il suo carattere di serietà, voglio dire la preoccupazione. Conseguentemente, la scuola non può dare l'esperienza della vita; come non la può dare la famiglia che si chiude troppo gelosamente in se stessa. Bisogna che il giovane divenga esperto, e tuttavia non si depravi. Andiamo avanti.

9. — *L'informazione.*

L'altro mezzo di preparazione alla vita, complemento essenzialissimo dell'esperienza individuale, si riduce alle informazioni, dicevamo. E l'ufficio vero della scuola sta per l'appunto nel dare delle buone informazioni. Ciascuno, col semplice vivere, acquista, con l'esperienza individuale, anche non poche informazioni sull'esperienza degli altri con cui vive. Ma queste informazioni sono frammentarie, occasionali, e perciò caotiche. La scuola può, e dovrebbe, ordinarle sistematicamente, centuplicandone l'importanza. Dovrebbe, intendiamoci bene, ordinare (cioè dare a ciascuno l'aiuto necessario perch'egli ordini da sè) quelle informazioni appunto, che ciascuno acquista, insieme con l'esperienza propria, della vita quotidiana reale; cioè, connettere il proprio insegnamento con l'esperienza comune. Un insegnamento estraneo

alla vita vissuta è inapplicabile perchè astratto; è un sovraccarico, non un aiuto.

10. — *La lettura.*

Delle informazioni, che gli uomini si comunicano parlando e operando insieme, le più vanno perdute. Quello che resta costituisce il vastissimo e crescente patrimonio della cultura; di cui ciascuno, che legga, si assimila una parte maggiore o minore, sempre piccola. Non parliamo di chi legge per divagarsi; o di chi studia, ma facendosi dello studio una specialità, una tecnica paragonabile a quella del tessitore o dell'astronomo. Quando leggo un buon libro, io vengo in contatto intimo col pensiero d'un uomo superiore. Vediamo quale frutto ne possa ricavare.

11. — *Quel che se ne ricava.*

Il pensiero di me, che vivo ed opero nella realtà, è concreto e passionale; ma, perciò stesso, confuso: non mi riesce di rendermene un conto preciso. Il pensiero fissato in un libro, intelligibile perchè astratto, manca per ciò stesso di quel più alto valore che appartiene soltanto al concreto. Ma la realtà è, malgrado il variare delle forme, in fondo la medesima dappertutto e sempre. Mediante il mio pensiero concreto io posso dunque risalire alla concretezza originaria del pensiero fissato nel libro. Imparo ad associare la passionalità viva e il pensiero astratto: quello appunto che ci vuole per ben dirigersi nella vita.

12. — *La cultura umana.*

Il più del nostro tempo se ne va in operazioni di carattere tecnico; perchè ogni lavoro è una tecnica, e chi non lavora è un malvivente. Ma per ben dirigersi nella vita non basta compiere con esattezza queste operazioni. Ciascuno deve inoltre saper educare i suoi figlioli; esercitare in bene quell'influenza non mai trascurabile che di fatto esercita sull'opinione pubblica e sulla vita nazionale; assumere il suo posto nella realtà. E questo è affare, non di tecnica, nè di cultura specializzata; ma di cultura umana praticamente assimilata. Mi pare d'averlo dimostrato.

13. — *L'assimilazione pratica della cultura umana.*

Per assimilarsi praticamente la cultura bisogna, e legger molti buoni libri, e leggerli con un intento, un metodo e uno sforzo, di cui spero d'aver dato un'idea, ma di cui nessuno è capace senza un'opportuna preparazione. Dar questa preparazione: ecco l'ufficio vero della scuola, in quanto formatrice dell'uomo. L'ufficio esige dall'insegnante una cultura seria e profonda; quale può averla soltanto chi dell'acquistarla e dell'approfondirla faccia la sua principale occupazione. Cioè bisogna che l'insegnante sia un tecnico della cultura. Ma si guardi bene dal tecnicizzare il suo insegnamento. Ciò, ch'egli dovrebbe proporsi, è di far che gli alunni, leggendo col suo aiuto, imparino ne' libri de' grandi scrittori l'immenso tesoro d'esperienza umana ripensata che vi si contiene. La scuola non serve alla vita, se non è penetrata e animata essa stessa da un soffio di vita.

Nota all'Articolo 1.

[1]) Questo è un problema di tecnica, non di pedagogia. Riguarda indirettamente la pedagogia, in quanto l'istruzione tecnica esige la risoluzione di due problemi: 1) È opportuno — e quando? — che le due istruzioni — tecnica, e generale o educativa — siano associate in una scuola unica? 2) E, ammessa la scuola unica — io credo, che in certi casi, non sempre, bisogni ammetterla —, in che modo conviene ordinarla intrinsecamente? Son problemi di pedagogia, non di tecnica. Ma non risolvibili senza riguardo alla tecnica, e perciò non li discuteremo. Non possiamo tuttavia tralasciare qualche riflessione. La tecnica, perchè l'insegnamento ne sia efficace, deve avere un insegnante tecnico vero: un agricoltore, o un operaio, praticamente formato. Se quest'insegnante possiede anche una discreta cultura, tanto meglio; purchè tale cultura non gli tolga d'essere un tecnico vero. Immaginarsi che per la « formazione del produttore » si faccia qualcosa con l'impartire ad un maestro nozioni di tecnica, è illudersi grossamente. Il maestro dev'essere l'educatore; prepararlo a questo ufficio non è facile; ma diventa impossibile, se gli facciamo perdere il tempo in studi (li dicono studi!) estranei. Un maestro, figlio d'un sarto e nato in città, che ha paura de' buoi, che non soltanto non sa reggere l'aratro, ma neppure maneggiare il falcetto, e che sdottoreggia d'agricultura con dei contadinelli agricultori, copre di ridicolo se stesso e l'insegnamento « razionale » dell'agricultura.

Art. 2. — ESIGENZE REALI E PREGIUDIZI.

1. — *Deficienza della scuola media.*

La nostra scuola media, « nello stato a cui l'abbiamo ridotta », non riesce a formare una cultura seria. Perchè, intanto, la cultura seria è accessibile soltanto a pochi; e la nostra scuola media è troppo frequentata. Quando i

più tra gli scolari non approfittano, perchè irrimediabilmente incapaci, non possono approfittare neanche i meno, che sarebbero capaci; e la scuola diventa « una colossale menzogna ». Lo Stato, se vuole delle scuole « buone », deve dunque rassegnarsi ad averne « poche », non ammettendovi che pochi scolari di provata capacità. Gl'insegnanti necessari si ridurrano anch'essi a pochi; e potranno essere ottimi, ben rimunerati, e non sopraccarichi di lavoro. Quando abbia scolari capaci, e insegnanti capaci, la scuola sarà quale dev' essere. Concludendo: la prima essenziale riforma è, che il numero degli scolari e delle scuole sia notevolmente ridotto. Questa è l' idea espressa dal Gentile (*Resto del Carlino*, 4 maggio; *Idea Nazionale*, 28 maggio; con lui s'accorda su questo punto il Codignola; *Idea Nazionale*, 28 giugno. 1922).

2. — *Abitudini e pregiudizi che rendono difficile il rimedio.*

Il G. stesso riconosce, che l'idea « *è difficile ad accogliere, senza contrastare abitudini e pregiudizi, che a molti paiono dogmi di fede* » (*R. d. Carl.* cit.). Ma come la difficoltà si possa vincere, non dice. Il Codignola non se ne preoccupa troppo: « *l'incalzare formidabile degli avvenimenti è l'alleato naturale della politica realistica e del buon senso contro ogni sopravvivenza ideologica* » (*Id. Nazion.* cit.). Io credo, che la riduzione proposta incontrerebbe ostacoli gravissimi, non riducibili alle sole dette « sopravvivenze ideologiche ». Finora, il numero degli uffici e degl'impiegati è andato crescendo anche dove s'era d'accordo nel riconoscere che bisognava diminuirlo. Se non vogliamo de-

cadere, dobbiamo cambiar sistema; questo è chiaro; ma non ci dà nessuna indicazione sul come si debba fare perchè ci riesca di cambiar sistema. Pochi tra noi comprendono, che l'interesse dello Stato è interesse di ciascuno (di ciascun individuo, e di ciascuna collettività secondaria); troppi sono disposti a disorganizzare lo Stato nella sciocca fiducia di realizzare così più facilmente un interesse particolarmente meschino e illusorio. Ecco le « *abitudini* » a cui dovremmo rinunziare; e i « *pregiudizi* », che dovremmo sradicare. Creare una coscienza nazionale illuminata e vigorsa: è questa la « conditio sine qua non » per l'attuazione d'ogni riforma utile (Cfr. il mio volumetto *La Patria;* Roma, 1913; pp. 9-31 e 89-109).

3. — *La scuola dev'essere organica; benchè non possa far tutto.*

A parte la riduzione indicata, che di certo sarebbe utilissima, la scuola esige, anche secondo il Gentile (*R. d. Carl.* cit.) una riforma intrinseca radicale. Vediamo di precisare. Le nuove generazioni vanno educate, cioè preparate a ben vivere. A vivere s'impara con l'esperienza della vita; purchè per altro quest'esperienza sia, non soltanto vissuta, ma compresa. E in una società non primitiva l'esperienza non è comprensibile, se non è associata con la cultura. Parlo, intendiamoci, d'una cultura strettamente connessa con l'esperienza, che riceva da questa un contenuto concreto, e viceversa la chiarisca e la ordini con la sua razionalità. Una tale cultura è insomma coscienza della vita; non è un insieme di cognizioni astratte accumulate le une accanto alle altre nella memoria; ma un tutto vivo e

organico. La scuola, nota benissimo il Gentile (*ibid.*), dev'essere organica. E appunto è organica se è capace di formare i giovani a quella cultura organica, di cui s'è data sommariamente un'idea [1]). È ben chiaro che la scuola servirà o non servirà di buona preparazione alla vita, secondo che sarà o non sarà organica nel senso indicato. Le scuole dovrebbero essere organiche tutte (non parlo delle superiori, che prendono i giovani già culti). Viceversa, le nostre scuole sono tutte inorganiche, perchè vi s'insegnano troppe cose non connesse nè connettibili con l'esperienza umana, che restano accatastate alla rinfusa; e perchè le stesse materie, che più si connettono con la vita, cioè la storia e le lettere, s'insegnano d'ordinario con un metodo, che non è il più atto a mettere in evidenza tale connessione. Qui v'è luogo a una riforma, che non urterebbe contro la difficoltà ricordata sopra, e che aspetta soltanto l'uomo capace di formularla. Naturalmente non bisogna dimenticare, che la scuola non può far tutto. Nessuna scuola darà, nessun uomo possiederà mai una cultura, che lo faccia capace di comprendere appieno l'ambiente umano e di orientarvisi con sicurezza. Ma la scuola collabora con altre istituzioni; e, per mezzo così della scuola come dell'altre istituzioni, ciascun uomo collabora con altri uomini. L'ufficio della scuola, importante benchè modesto, è di realizzare le condizioni, da cui l'accennata collaborazione reciproca è resa possibile.

4. — *Valore anche pratico della cultura organica.*

All'uscir da una scuola elementare il giovinetto possiede una cultura, che non è molto estesa nè molto profonda. Ma che basta, se la scuola era « organica », e

s'egli non è un arrogante arruffone, a farlo capace di partecipare utilmente alla vita collettiva, e d'accrescere, in tal modo ed anche altrimenti, la propria cultura. E questo è sottosopra vero per tutti. Di quella cultura, ch'è il più prezioso patrimonio dell'umanità, nessuno possiede più d'una minima parte. Ma ognuno può, in ragione di quel tanto che ne possiede, valersi anche di quel moltissimo di più a cui è rimasto estraneo. Purchè, s'intende, la cultura posseduta sia organica. Negano alcuni, « *che l'istruzione possa migliorare gli uomini; l'intelligenza* », dicono « *è uno strumento, mosso da forze che gli stan dietro* » (A. Rizzuti: *Corr. d'It.* 16 maggio 1922). L'obbiezione sottintende, che la cultura, e la istruzione che la somministra, sian qualcosa d'estraneo e di sovrapposto alla vita reale, cioè qualcosa d'inorganico. Questa non è la cultura, della quale parliamo noi. E della quale abbiam ragione di parlare. La « *forza* » che « *muove lo strumento* » — diciamo più esattamente: la forza operativa dell'uomo — è, crederei, la volontà. E se la volontà « stesse dietro », fosse fuori della cultura, cioè fuori della coscienza, la coscienza non sarebbe che la spettatrice oziosa della nostra invincibile bestialità.

5. — *Il pregiudizio dei sedicenti pratici.*

Le attività costitutive dell'uomo, e che vanno sviluppate in tutti, sono essenziali anche al fiorire delle attività economiche. Gli uomini « pratici » che vogliono « ricco » il paese, dovrebbero, per essere veramente « pratici », esigere come noi che la scuola prepari alla vita per mezzo della cultura umana. Pur troppo non è così. « *Un maggior rendimento agricolo non si otterrà*

se non quando si diffonderanno dovunque le sane cognizioni e pubblicazioni razionali di coltivazione dei campi. A tale compito si può pervenire per una sola via: istruendo i maestri e le maestre elementari, che debbono essere le falangi che guidino gli agricoltori in ogni villaggio » (D. Vannisanti; *Id. Naz.*, 2 giugno 1922). È questo un pregiudizio dei più diffusi e dei più rovinosi. La scuola elementare non compirà bene l'ufficio suo, finchè non rinunzieremo ad imporgliene altri, per i quali è impossibile prepararla. Un allievo di scuola normale ha da lavorare abbastanza per diventare un buon maestro. Se pretendiamo farne anche un discreto insegnante d'agraria (e perchè non anche di meccanica, e di computisteria, ecc.?) non ci riusciremo, e ne faremo un cattivo maestro. Diamo ai giovinetti, contadini e operai, una istruzione, limitata ma seria e « umana »; che ne svegli l'intelligenza, li aiuti a orientarsi un po' nella vita, e li renda bramosi e capaci di orientarsi via via sempre meglio. Giovinetti così preparati vorranno e sapranno approfittare dell'esperienza propria e dell'altrui; e diverranno, anche da sè, tecnici molto più esperti, che se dalla scuola elementare avessero portato via un abborracciatura d'istruzione tecnica. La scuola normale, se non è organica, è una « *colossale menzogna* » ripeto col Gentile; perchè « *soltanto una sana e organica formazione umana* » può « *suscitare negli insegnanti una piena consapevolezza di sè e del grave compito che loro incombe* » (Codignola; *Id. Naz.*, 17 aprile 1922). Bisogna dunque non aggravarla d'insegnamenti, che hanno la loro importanza, ma che devono trovar luogo altrove; non pretendere di farla servire ad altro, che al suo vero fine [1]).

6. — *Non c'illudiamo!*

Ci son tra noi dei partiti, che lavorano (servendosi anche della scuola; cfr. M. Rygier: *Id. Naz.*, 23 maggio 1922) a screditare, a disorganizzare, a rovinare lo Stato. E che son lasciati fare. Ancora il nostro popolo non ha imparato a governarsi; deve imparare, se non vuol andare in precipizio. Perchè impari, bisogna, non già diffondere « *un'arcana scienza di governo* », ma, semplicemente, « *creare una più energica e illuminata coscienza della realtà sociale* » (A. Pagano: *Id. Naz.*. 16 maggio 1922). Tra i tanti, che lavorano a rovinar lo Stato, ci sono i disonesti, che sanno pescar nel torbido. Ma i più sono illusi; a cui la distruzione d'un regime, secondo loro ingiusto, sembra necessaria per fondare l'universale giustizia, e l'universale felicità. Illusi; perchè il far tabula rasa del presente sarebbe un privarci dei soli mezzi con cui si possa realizzare un qualsiasi perfezionamento futuro. E di quei moltissimi che non appartengono a nessun partito sovversivo, pochi riescono a comprendere, che l'azione dei sovversivi è disastrosa per tutti, e quindi anche per loro; vi assistono preoccupati bensì, ma non disposti ad esigere, anzi nemmeno a tollerare, che il Governo la combatta risolutamente. Sono anch'essi, più o meno, accorgendosene o no, sotto il fascino della medesima illusione. Questa è la ragione vera, per cui lo Stato finora non seppe affermare il suo diritto e la sua esigenza; per cui l'Italia finora si è mal governata, o piuttosto non si è governata Ed è inutile invocare, desiderare, governanti più risoluti e più capaci: i governanti sono quali ce li facciamo noi. Comprendiamo una volta, che il diritto e l'esigenza

dello Stato sono il diritto e l'esigenza di tutti; allora, e soltanto allora, saremo capaci di governarci, e di preparare non di bramare soltanto, un miglior avvenire. Dobbiamo perciò liberarci dalle illusioni; procacciarci della realtà una cognizione concreta. E questa cognizione concreta è precisamente la cultura umana [2]).

Note all'Articolo 2.

[1]) Perciò io credo, col Codignola (*id. Naz.* 17 aprile), che la riforma, testè proposta per la scuola normale dal Berenini, sia, malgrado « *innegabili ritocchi felici nei particolari, affatto inadeguata* », e perciò da rigettare. Credo, che dello stesso parere sia, in fondo, anche il Gentile.

[2]) Una cultura « *organica* » non può non essere « *nazionale* »; perchè « la *formazione dell'uomo, e quella del cittadino, s'implicano a vicenda* ». Viceversa non va dimenticato, che « *per educare al nazionalismo vero non c'è da fare altro che preparare alla vita qual'è* », gli elementi nazionali essendo costitutivi essenzialissimi della vita « qual'è ! » Cfr. il mio articolo « Umanesimo e nazionalismo nell'educazione », pubblicato nel vol. *La scuola nazionale,* a cura di V. Cento (Milano, 1918), pp. 178-191.

Art. 3. — MORALITA'.

1. — *Che significhi esser onesti.*

Finchè la vita segue il suo andamento regolare, molti si credono e son creduti onesti, eppure l'unica regola della loro condotta è l' abitudine. L' esigenza d'una legge più elevata, pratica e razionale, non si rende manifesta che in circostanze più o meno eccezionali. Questo si vede anche nella consuetudine domestica: tutti si comportano bene, finchè nulla esce dal-

l'ordine consueto; la cosa cambia quando convenga sopportare gli scatti del malumore altrui, anche ingiustificato; e frenare gli scatti del proprio, anche giustificato. Ma la pietra di paragone della moralità è nelle circostanze difficili, esigenti una risoluzione pronta, che avrà conseguenze forse irrevocabili, o in ogni modo gravi. Per superare una difficoltà ci vogliono certi mezzi, e l'attitudine a valersene; cose, l'una e l'altra, diverse dalla moralità. Pure, chi non riesca in un' impresa perde sempre un tanto nella nostra stima: noi gli facciamo una colpa della sua disgrazia. Il giudizio è talvolta eccessivo; ma non senza fondamento. Chi, mentre è in tempo, trascura di procacciarsi l'abilità e la forza di cui avrà bisogno prima o poi, è un dappoco, e peggio. Il futuro è imprevedibile; perciò appunto l'uomo ha il dovere di prepararvisi. L'uomo, anche ben preparato, può fallire; ma gli resta se non altro la coscienza d'aver fatto ciò che poteva e doveva; gli resta, e non è poco, la stima di sè medesimo. Quindi esser onesti significa esser preparati ad affrontare, a vincere, per quanto è umanamente possibile, ogni difficoltà.

2. — *L'esigenza morale.*

La vita è bella senza dubbio, ma difficile; anzi è bella perchè difficile. Noi aspiriamo alla gioia; e possiamo anche ottenerla; ma soltanto a prezzo di una lotta continua. Ottenuto che sia, il fine perde ogni pregio, se non in quanto è mezzo a un fine ulteriore. Sicchè la gioia vera non è l' inerte possedere, ma l'attivo acquistare: non il frutto esterno della vittoria, ma il vincere [1]). La vittoria è incerta finchè non sia conseguita; perciò la gioia è inseparabile dal dolore; se potessimo

non soffrire, non potremmo neanche godere. La vita, insomma, è una catena immensa di fini, che si condizionano a vicenda. E in doppio modo: ci son dei fini, che servono di mezzo ad altri; ma (s'avverta bene) ci son anche dei fini, che riescono d'ostacolo ad altri; non è possibile una vita che non sia insieme una lotta. Siamo così ricondotti a ciò che avevamo notato: essere onesti significa essere ben preparati alle lotte a cui andremo incontro in un avvenire, che dal contrasto dei fini è reso imprevedibile. Chi parla di esigenza morale, parla d'una esigenza pratica; di una legge a cui possiamo in singoli casi ribellarci, ma la cui violazione ha per conseguenza la disorganizzazione parziale della vita: rende impossibile, a chi la commetta, il conseguimento di fini essenziali alla vita. L'esigenza morale non può essere che un' esigenza della vita considerata nella sua concreta realtà. Il fine ultimo sarà in cielo; non dico di no. Ma per giungere al cielo dobbiamo compiere il nostro dovere sulla terra; cioè, soddisfare alle esigenze della vita concreta. E l' uomo che non sia ben preparato a ogni eventualità, vive a caso, fuori della finalità; nega in sè stesso l'esigenza vitale.

3. — *L'ordine interno a ciascuno e l'ordine sociale.*

Dobbiamo prepararci; ma in che modo? Quel contrasto tra i fini, che abbiam riconosciuto essenziale alla vita, esiste anche internamente a ciascuno di noi. Le forze, da cui derivano le nostre azioni, cioè i desideri e i timori, si elidono molte volte a vicenda, e così diventano inutili; di che ciascuno può esser buon testimonio a sè stesso. Chi vuol concludere qualcosa, deve andar diritto allo scopo; deve perciò prima di tutto collegare

saldamente in un fascio tutte le sue potenze attive, costituirsi una volontà illuminata e ferma. Riuscirci non è facile; ma il modo si può teoricamente indicare in due parole. Noi tutti possediamo in proposito un criterio sicuro; non abbiamo che da valercene. Chi, senza un assoluto bisogno di riposo, perde il suo tempo; chi, cedendo alla brama, o alla paura, o all'accidia, si lascia distogliere dai pensieri e dalle azioni virili; sa di rinunciare al dominio di sè, di abbandonarsi al disordine, di avviarsi a diventare un uomo da nulla. Il criterio sta dunque nell'esigenza, che tutti sentiamo, della nostra dignità. Per questo verso tutti sappiamo con sicurezza come ci si debba preparare. Ma questa preparazione da sola non è sufficiente; anzi non è possibile. L'uomo non può vivere fuori d'una società; perciò deve, non soltanto accordare tra loro le sue potenze pratiche; ma deve inoltre accordare le sue potenze con le altrui. E i due accordi non sono conseguibili che insieme. Io, per adattarmi alla società in cui vivo, per compiervi una funzione socialmente utile, devo essere ben ordinato in me stesso. Viceversa: io, se non mi adatto alla società in cui vivo, se non vi compio una funzione socialmente utile, non sarò bene ordinato in me stesso.

4. — *La perfezione semplicistica.*

La questione, che da questo rapido esame apparisce imbarazzante, ad altri è sembrata e sembra semplicissima. Il criterio, che noi stessi abbiamo indicato, risolve insieme, secondo loro, tutti e due i problemi. L'esigenza della dignità è un'esigenza del singolo, senza dubbio; ma in quanto il singolo è uomo. Io devo rispettare, non le mie brame, le mie paure, i miei capricci; ma il mio

carattere d'uomo; per conseguenza: io non posso rispettare me stesso ragionevolmente, se non rispetto insieme nello stesso modo ciascun uomo. Quando ci saremo persuasi, che la dignità vera è un'esigenza dell'umanità e che l'umanità non può essere un mezzo, essendo il vero ed unico fine, ogni contrasto tra i fini umani sarà eliminato; avremo, col medesimo processo, realizzato, e l'accordo intrinseco a ciascuno, e l'accordo tra ciascuno e ciascun altro. Avremo una società perfetta, composta d'uomini perfetti. Non c'è chi neghi la difficoltà, se vogliamo l'impossibilità pratica, d'arrivare a un tal risultato; questo rimane con tuttociò l'ideale a cui dobbiamo tendere; nel tendervi consiste appunto il dovere. Discutiamo.

5. — *I contrasti non sono eliminabili.*

È ben chiaro, che la mia dignità, il mio essere veramente uomo, non si realizzano che in quanto io viva nell'ordine. Ma quest'ordine, imprescindibile di certo, e il medesimo per tutti, non esiste per alcuno all'infuori dei fatti concreti, che gli son proprî. Tolto l'ordine, son tolte insieme l'umanità e la dignità; ma l'ordine, di cui si parla, e che deve sistemare i singoli, ciascuno in sè stesso e tutti tra loro, diventa un controsenso, quando si astragga dai singoli e dall'esigenza propria di ciascuno. Il fine vero, che ci proponiamo, è la vita. Si noti: non questo nè quello tra i fini con cui si realizza la vita; il fine è la vita, complessiva e quindi anche ordinata, ma la vita; non l'ordine per sè stesso, che non varrebbe nè ci sarebbe senza la vita. Io m'impongo una legge, che per tutti è una sola; ma con l'impormela intendo, non di spogliarmi della mia individualità, bensì di svilup-

parla e d' intensificarla. Poichè le individualità singole restano, con le loro potenze particolari e i loro fini particolari, l'eliminazione dei contrasti non soltanto non è praticamente possibile, ma non può essere nemmeno il nostro ideale.

6. — *Non « perfezione » ma perfezionamento.*

Nè l'uomo singolo, nè la società, non sono perfetti. Sono bensì perfezionabili. E non c'è dubbio, che ciascuno deve sforzarsi di perfezionare sè stesso, gli altri singoli, e la società in complesso. Ma se davvero vogliam lavorare a questo fine, guardiamoci dal regolarci secondo preconcetti sistematici, tanto più pericolosi quanto più ci sembrano soddisfacenti, perchè fondati su di una cognizione incompleta, inconscia della propria incompiutezza. Non possiamo, nè penetrare i disegni della Provvidenza, nè (molto meno) sostituirci alla Provvidenza. Un'azienda, perchè prosperi, deve essere libera da ogni contrasto interno: è chiaro. Dunque (si dice) anche l'umanità, che in fondo è una grande azienda, prospererà quando sia libera da ogni contrasto interno. Ma chi ci assicura, che l'umanità potrebbe ancora vivere quando fosse libera da ogni contrasto interno? I contrasti, come notavo poco addietro e come tutti sanno, sono essenziali alla vita in quanto la conosciamo; e non c'è bisogno di aggiungere, che sono essenziali anche alla virtù. Un uomo, che non fosse capace di soffrire, non potrebbe mai essere offeso nella sua dignità; vale a dire non avrebbe dignità. La storia ci dimostra, che l'uomo e l'umanità si andarono via via perfezionando; non malgrado i contrasti, ma per mezzo dei contrasti; niente prova che lo sviluppo sarebbe stato

migliore se avessimo potuto regolarlo noi, secondo i nostri schemi astratti.

7. — *Gl' ideali e la via da seguire.*

L'uomo non è, della storia, uno spettatore inerte; ma un reale operoso fattore; tanto più efficace, quanto più consapevole. Soltanto chi abbia una coscienza chiara e vigorosa di sè stesso e del mondo umano può, non solo preparar sè all'avvenire, ma concorrere a preparar l'avvenire. L'uomo desidera naturalmente il meglio, e vi tende; ma se lo rappresenta, e vi tende, come può, molte volte a sproposito; donde uno spreco innegabile di forze, un accumularsi di sofferenze inutili. Se vogliamo, cosa certamente possibile, rendere più fruttifero e meno gravoso il comune lavoro, dobbiamo, non già lavorare secondo un disegno preconcepito, che in ogni modo sarebbe mal concepito, e invece di scemare gli inconvenienti li aggraverebbe; ma renderci un conto sempre più chiaro di quel che vorremmo, e di quel che possiamo. Dominare i fatti non è possibile senza ideali. Ma un ideale astratto non giova; perchè ci dia il dominio sui fatti, l' ideale dev'essere scaturito esso medesimo dalla vita, illuminata sì dall' intelligenza, ma vissuta nella sua pienezza. La coscienza, dicevamo, dev'essere chiara e vigorosa, cioè conoscitiva e attiva insieme. Vivere la realtà nella sua concretezza; ripensandola riflessamente, ma senza preconcetti, sforzandoci d' interpretarne il vero significato: ecco la via da seguire. Così facendo riusciremo a concretare, a intensificare, a sviluppare quelle vaghe aspirazioni al meglio, che sono in fondo ai nostri animi; e che sono le vere forze perfezionatrici del singolo e della società; ma che per esercitare la loro in-

fluenza benefica devono essere concretate, intensificate, sviluppate nella realtà. Chi vuol procedere in altro modo, pretende, sia pure senz'accorgesene, di sostituire all'esperienza le sue astrazioni e i suoi capricci; avrà delle buone intenzioni, ma non è un fattore di perfezionamento.

8. — *Le Nazioni e gli Stati.*

L'umanità è un aggregato, non d'uomini singoli, ma di Nazioni e di Stati. Presso di noi Stato e Nazione sono coestensivi (press'a poco). E allora la distinzione tra l'uno e l'altra è paragonabile (press'a a poco) a quella che si fa in un uomo tra il corpo e l'anima. Lo Stato è il popolo, considerato nel corpo, cioè nelle sue funzioni predominantemente attive; la Nazione è ancora il medesimo popolo, ma considerato nell'anima, cioè nelle sue funzioni predominantemente conoscitive. Dicevamo poco fa, che ciascuno deve sviluppare in sè una coscienza, che sia insieme attiva e conoscitiva; come attiva la coscienza è più in relazione con lo Stato; come conoscitiva, è più in relazione con la Nazione. S' intende, che il valore di queste distinzioni è relativo, e che l' ipostatizzarle sarebbe un errore; ma possono servire a orientarci. Costitutivo essenziale dello Stato è la forza — una forza razionalmente unificata, una specie di volontà — con la quale s'afferma, eliminando qualunque sopraffazione dal di dentro e dal di fuori. Caratteristica della Nazione è (soprattutto) la lingua, dalla quale i connazionali sono strettamente collegati tra loro, e che segna, tra loro e i non connazionali, una distinzione molto precisa. Lasciamo in disparte le funzioni proprie dello Stato. Notiamo invece che, stante la stretta relazione tra lingua

e pensiero comunicabile, i connazionali hanno sempre, malgrado le diversità regionali e individuali, una mentalità che in fondo è la medesima; mentre due non connazionali hanno sempre mentalità diverse. Donde viene che la cultura, in cui si realizza e si esplica una mentalità collettiva, sia caratteristica della Nazione in cui si forma, e diversa da Nazione a Nazione. Tutti siamo uomini: certe idee astratte generalissime, quelle p. es. di vero e di bene, sono comuni; tutti ci possiamo intendere, fino ad un certo segno. Ma il pensiero concreto, in quelle sue determinazioni, per cui l'intelligenza è viva ed efficace nella pratica, è incomunicabilmente caratteristico d'una cultura, o d'una Nazione; come può riconoscere chiunque paragoni p. es. la Divina Commedia con una delle sue traduzioni migliori.

9. — *La cultura e la forza.*

Lo Stato è un organismo (è un corpo; ma vivo); ha, come tale, una propria esigenza, una finalità; non esiste, se non a condizione di svilupparsi. E non si vede una ragione, perchè l'esigenza d'uno Stato, e quella d'un altro, non possano collidere. Una collisione tra due Stati è un caso particolare di quei contrasti tra le molte finalità, che a quanto sembra sono condizione per l'esistenza delle molte distinte finalità; che affliggono la vita, ma che non si possono eliminare senza eliminare la vita. Maledire le collisioni, e gemere sui mali che ne derivano, è un vero perditempo. Importerebbe studiarle per capirle. Sopra di che, oltre a quel che ora dicevo, è da rilevare il carattere necessariamente aggressivo d'ogni cultura intensa. All'infuori di certe idee generalissime inefficaci, ogni popolo culto ha un pensiero

suo. E tende naturalmente a farlo prevalere: chi non procurasse di far prevalere quello che sa essere il vero e il bene, mancherebbe al suo dovere più evidente. Inoltre: una cultura è aggressiva per il fatto stesso che si sviluppa; e ne sappiamo qualcosa noi, che vediamo soffocata la nostra cultura dall' invasione d'altre culture, meno adatte a noi perchè *altre;* noi che nella soffocazione della cultura nostra non possiamo non riconoscere un sintomo e un fattore di decadenza. Una cultura minacciata si difende,anche ricorrendo alla forza materiale. Giustamente: perchè il più delle volte, o sempre, il prevalere d'una cultura è una conseguenza del suo essere associata con una forza superiore.

10. — *L'uomo e il cittadino.*

Ci eravamo proposti, non di risolvere alcun problema di politica o di sociologia, ma di trattare una molto semplice questione morale. Un uomo deve procurar di migliorare per quanto gli è possibile sè stesso e gli altri. Per compiere questo suo dovere d'uomo, ha bisogno d'una regola; di un concetto del meglio che gli serva di regola. Questo concetto, imprescindibile per chiunque non voglia vivere a caso, perchè alla vita serva di regola, e n'esprima l'esigenza, non può consistere che nella cognizione della vita. Cognizione razionalmente chiara, ma insieme sperimentalmente concreta; cioè connessa inseparabilmente con l'azione. In altri termini: vogliamo sapere quel che sia il meglio? Cerchiamolo vivendo. Senza dubbio vivere come un fungo, o come un bruto, o come un intrigante, non basta. Osserviamo, ricordiamo, studiamo, meditiamo; ma nello stesso tempo, vivia-

mo; sicchè la riflessione chiarisca l'esperienza, e questa precisi la riflessione. Con tutto ciò, sbaglieremo più d'una volta: ma qualcosa impareremo anche dai nostri errori. Così, non altrimenti, potremo sperare, potremo esser certi, che l'opera nostra, non dico in ogni particolare, ma nel complesso, riesca veramente miglioratrice. Non parliamo della riflessione: il miglioramento sarà tanto più certo e maggiore, quanto più l'esperienza sarà estesa e fattiva. Ogni pensante si connette inseparabilmente, per ciò che v'è di più valido nel suo pensiero, con la cultura della Nazione. La vita individuale non può svilupparsi che subordinandosi a quella della Nazione. Dunque: un cittadino che astragga dalla Nazione, o peggio che le si opponga, è fuori della realtà, e quindi fuori della moralità.

Art. 4. — L'ARTE NELL' EDUCAZIONE.

1. — *Significato e valore dell'arte.*

Per i più, anche per molti artisti, l'arte non è che un passatempo. Ma l'arte passatempo è una degenerazione; l'arte vera è, dello spirito, una funzione tra le più importanti, essenziale alla sua vita. L'arte, infatti, è il processo, col quale soltanto arriviamo a comprendere con chiarezza la realtà nel suo intimo significato. Questa parrà una stravaganza: la realtà la conosciamo tutti, anche senz'essere artisti, e senza ricorrere agli artisti; c' è un saper volgare, che ai più basta; e c' è, per chi non se ne contenti, la scienza. Vero; ma la scienza, e il saper volgare, si risolvono in sistemi, o in com-

plessi, di proposizioni generali. Volgarmente si dirà p. es., d'inverno fa freddo, perchè i giorni son brevi. Con un po' d'astronomia, sappiamo anche, perchè d'inverno i giorni sian brevi. Ma queste cognizioni, così astratte, ci lasciano indifferenti. Laddove l'inverno reale ci tocca nel vivo; ci costringe a prender delle precauzioni, e, se non le possiamo prendere, a soffrire. L'avvicinarsi dell'inverno è, per molti, quasi un disastro. L'esperienza semplicemente vissuta, inespressa, è comune all'uomo e al bruto; non costituisce da sola il sapere umano. L'espressione astratta, volgare o scientifica, non coglie dell'esperienza che alcuni caratteri generali; ne lascia fuori ciò che lo fa essere un'esperienza vissuta, un concreto sentire. Se fossimo ridotti a queste due sole funzioni — al sentire immediato e al sapere astratto — il saper astratto sarebbe inapplicabile al sentire immediato, sarebbe inutile alla vita. La vita umana esige l'intimo collegamento, il compenetrarsi, l'unificarsi di queste due funzioni; e si domanda come ci si arrivi. Mi spiegherò con un esempio. Ciascuno di noi è, per un'inclinazione difficilmente superabile, cieco rispetto a sè, freddo rispetto agli altri. E tutti sanno, che di qui deriva il male che ci facciamo a vicenda: il nostro peggior male. Ma quest'inclinazione, da che deriva? Dall'egoismo, si dice. Ma la cecità rispetto a noi, la freddezza rispetto agli altri, ci traggono molte volte a fare, agli altri, e anche a noi, del male che vorremmo evitare. L'egoismo ha la sua gran parte di colpa; ma la colpa non è tutta sua. I fatti suoi, ciascuno poco si cura d'intenderli, perchè li sente; i fatti altrui nessuno può sentirli; ognuno perciò si contenta d'apprenderne quei caratteri generali, che può conoscere per mezzo della consueta espressione. Di qui la cecità e la fred-

dezza. Il senso da solo è cieco, l'intelligenza da sola è fredda: bisogna che quello riscaldi questa. e questa illumini quello. Bisogna che i due, conservandosi distinti, si associno. Il miracolo è compiuto dall'arte.

2. — *Senso e intelligenza nella poesia.*

Qualcuno crederà, che non ci sia bisogno di sollevarsi all'arte. La passione, che trabocca e tende a comunicarsi, benchè debba valersi della lingua comune, cioè di formule generiche, sa nondimeno crearsi un'espressione, non vaga e scolorita, ma viva ed efficace. Vero: tutti sanno per altro, che l'espressione passionale, se già non è arte, costituisce un primo passo verso l'arte. Inoltre l'espressione passionale irriflessa, viva senza dubbio, cioè tale da presentarci una realtà, non dei puri concetti, è oscura; per intenderla bisogna saperla interpretare. Al vivere, perchè sia un sentire intendendo e un intendere sentendo, perchè sia umano, cioè concreto e razionale insieme, occorre un'espressione, che sia, e lucida come una formula conoscitiva, e pregnante come il grido passionale. Perchè si esprima così, la passione dev'essere, non immediatamente vissuta, nè astrattamente pensata; ma rivissuta nella chiarezza della ragione: disinteressatamente, quantunque non freddamente. La poesia non è se non l'espressione della passione, e della vita in ciò che ha di concreto e d'importante, così rivissuta. E all'uomo, non come semplicemente animale, nè come semplicemente ragionevole, ma come uomo, come spirito che si sviluppa, la poesia è imprescindibile. Dappertutto, l'apparire d'un primo barlume di civiltà, o d'umanità, coincide con l'apparire della

poesia. Non sarà la poesia d'un poeta che la componga intenzionalmente; sarà poesia anonima: l'ingenua spontanea poesia del popolo. Ma un popolo che non avesse poesia, non avrebbe neanche storia: non ci sarebbe. La poesia, personale o no, è ben altro che un passatempo; il suo valore consiste in ben altro che nel diletto, sia pur delicato ma vano, che può trarne chi ha del tempo da perdere. Senso e intelligenza, concretezza e ragione, che devono collegarsi perchè lo spirito esista e si sviluppi, non si collegano che per mezzo della poesia.

3. — *Il poeta, e l'opera sua nella vita collettiva.*

Diciam due parole della poesia personale. Il poeta non è un cesellatore di frasi. Tutto quel che ci dà, ce lo dà per mezzo della frase; ma la frase vale in quanto espressione d'un contenuto; e il contenuto non ci sarebbe senza l'espressione, con cui è tutt'uno. L'espressione ci fa partecipi del contenuto, e così ci trasforma; ci rende capaci di rifare in piccolo, ciascuno di noi per suo conto, ciò che dal poeta fu fatto in grande, a benefizio comune. Il poeta si rappresenta la vita propria, e l'altrui facendola propria; la ripensa nella pienezza delle determinazioni concrete, nel valore passionale. Cioè la rivive; ma dominandola. Noi, uomini volgari, siamo servi della realtà; non siamo padroni che nel campo del pensiero astratto. Quando la vita è intensa, noi, ebbri di gioia o affranti dal dolore, non sappiamo comprendere; la nostra intelligenza non si risveglia che quando la burrasca è passata, e non ce ne resta che un ricordo schematico. Spezziamo la vita, cogliendone gli elementi sempre uno solo per volta. L'unità, che da noi è spezzata, il

poeta la ricostituisce. Uomo vero è dunque soltanto il poeta: non per niente il suo è: « il nome che più dura e più onora ». Ma la grandezza del poeta non rimane chiusa in lui sterilmente. Il poeta non può, a noi piccoli, dare un'anima grande. Ma può sollevarci all'altezza in cui egli è collocato, e, di lassù, anche a noi riesce di veder meglio, e di respirar meglio. Il poeta ci fa capire che non bisogna vivere frammentariamente, e ci fa capire che cosa bisogni fare per non vivere frammentariamente. Ciascuno capisce più o meno, secondo la capacità e la buona volontà. Ma qualcosa ognuno capisce. In questo modo il poeta ci forma lo spirito, ci rende culti: la cultura comincia sempre dalla poesia. Una volta formata, la cultura si sviluppa, e moltiplica le sue formazioni distinte. Ha luogo, anche in questo campo, una divisione del lavoro, una specializzazione. Da cui derivano, con dei vantaggi notissimi, anche degl'inconvenienti. Possibile, in un popolo culto, è soltanto una poesia culta, non accessibile che alle persone culte; per questo conto, lo sviluppo della cultura s'accompagna sempre con un aumento di rozzezza nelle moltitudini. La rozzezza, la inettitudine a realizzare i valori spirituali, sta benissimo insieme col più grande raffinamento materiale. Col crescere delle sue distinzioni, la cultura si fa più ricca e più viva, ma tende anche verso una frammentarietà che sarebbe la sua morte. In particolare: la poesia culta si nutre di sola cultura letteraria, della poesia culta che già esiste. Allora quella di poeta è una professione come le altre. Il poeta, non potendo più essere l'interprete della realtà, il costruttore dello spirito, cerca l'ammirazione col far pompa d'ingegno e d'artifizio; e in cambio dell'ammirazione che cerca, dà, o almeno promette, un passatempo gradevole.

4. — *Le altre arti.*

Quello che dicemmo della poesia vale, con qualche differenza, per tutte le arti. L'artista è un poeta, che per esprimere quell' intima unità di senso e d' intelletto, in cui sta l'essenza dello spirito, si vale, anzi che della parola, d'altri mezzi. Artista è, non chi semplicemente costruisce un edifizio, fabbrica un utensile, dipinge o scolpisce, ma chi nel far questo sa dire qualcosa d' importante. Qualcosa che abbia un significato per l' intelligenza, pur non essendo un'astrazione; qualcosa il cui valore intellettuale sia tutt'uno col sensibile concreto. Che cos'è p. es. una chiesa? Un edifizio in cui si compiono delle cerimonie religiose. Ma che l'edifizio si presti all'ufficio, non basta. L'edifizio deve inoltre indicare il fine a cui è destinato; esprimere il pensiero e il sentimento che a questo fine dànno un valore supremo, e a cui si deve se l'edifizio si volle ben più che materialmente opportuno. L'architetto è artista soltanto a condizione che sappia far capire tuttociò e il di più che ho sottinteso; che sappia farlo capire, non per via di contorcimenti astrusi e inefficaci, non forzando le pietre a dire ciò che può essere detto soltanto a parole, ma con semplice naturalezza. L'architetto non ha che da fabbricare; ma la sua fabbrica deve, senza soggiacere ad alcuna esigenza estranea, e appunto per via di quei caratteri che la fanno essere quella fabbrica, esprimere l' intenzione, il pensiero, il sentimento, che l'hanno fatta costruire, che devono averla ispirata. Chi vuol persuadersi, che un architetto può render significative le sue fabbriche, non ha che da guardarsi d' intorno. La cupola di S. Pietro è bella; ma la sua bellezza consiste ap-

punto nel suo esser espressione chiara di potenza, di grandiosità e d'armonica unità. S. Clemente, la Minerva, la parte superiore di S. Giovanni Laterano, la magnifica selva di colonne di S. Paolo, sono architetture belle perchè parlanti, e diversamente belle perchè ciascuna parla diversamente. L'architettura è tanto espressiva quanto la poesia, benchè si esprima in altro modo. L'intima compenetrazione di un concreto sensibile con un'astratta razionalità è, nell'architettura forse anche più evidente che nella poesia. L'espressione deriva, in entrambe, dalla forma. La differenza è riferibile alla diversa materia; che si riduce a parole, cioè a concetti, per la poesia; mentre per l'architettura è tutto quel che si può desiderare di più concreto.

5. — *La musica.*

Inutile che ci tratteniamo a ripetere le medesime considerazioni a proposito di tutte le arti. Ma la musica è un'arte affatto sui generis; dobbiamo farne un cenno, per quanto fugace. Che la musica sia espressiva, tutti riconoscono; ma non è tanto facile dire, che cosa esprima. Il fatto sta, che tra la simultaneità e la successione di suoni diversi (di tempere diverse), da una parte, la simultaneità e la successione dei nostri diversi stati psichici dall'altra, c'è una corrispondenza. Toccando una corda, si fa vibrare ogni altra che possa vibrare armonicamente con la prima. In modo analogo: l'armonia percepita provoca, in tutta la nostra vita psichica, una modificazione profonda; ristabilisce una forma nuova d'equilibrio e di moto. Noi abbiamo delle sensazioni, delle immagini, dei sentimenti, dei concetti, dei rammarichi, dei timori, delle speranze, delle aspirazioni, dei

ricordi. Tuttociò fluisce, d'ordinario, molto in disordine; qualche minima parte appena è tenuta più o meno in sesto dall' immediata esigenza pratica, o dallo sforzo del pensare astratto. In questo caos di pensieri la musica introduce un nucleo, relativamente piccolo, ma connesso e vivo di sensazioni uditive. Nient'altro; ma quel nucleo, introdotto in un'anima capace d'assimilarselo, ha la virtà di riorganizzarla. Dominati dal fascino musicale, ci abbandoniamo all'onda che ci trasporta, e ci dimentichiamo: cioè dimentichiamo i nostri fastidi, le nostre meschine preoccupazioni, la nostra volgarità. Ma questo non è perdere la nostra personalità, è anzi renderla più viva e più conscia. Le nuove sensazioni respingono nella subcoscienza gli elementi con cui non possono accordarsi, e rinforzano quelli che le integrano; pochi gli uni e gli altri, sicchè materialmente la nostra vita è rimasta invariata o quasi; ma s'è intonata in tutt'altro modo. Noi ora vediamo in un' altra luce noi stessi e il mondo, ma questo vedere non è un considerare astratto, bensì un viver concreto, a cui per altro la concretezza non toglie niente di luminosità. È insieme luminosità concreta e concretezza luminosa. In questa vita più conscia e più potente, a cui ne siamo innalzati, sta il significato della musica. Un significato, ben si comprende, non esprimibile con parole. Una stessa musica è intesa diversamente da ciascuno di quelli che la sanno intendere; com'è provato anche da ciò; che una buona esecuzione ha sempre un'impronta personale. Il significato della musica è precisamente la sua capacità di ricevere, di provocare, infinite interpretazioni.

6. — *L'arte umile.*

Un qualche valore artistico, cioè un qualche significato, può avere anche l'umile opera dell'artigiano. Una seggiola è una seggiola; e nessuno pretenderà che sia qualcosa d'altro. Eppure anche una seggiola può esprimere molte cose: l'opulenza sfarzosa; la ricchezza che s'afferma senza pompa, chiusa in una signorile modestia; la corretta eleganza; la raffinatezza dissipata. Naturalmente, una seggiola, per quanto bella, vale sempre meno d'un quadretto sia pur modestamente carino. Una seggiola non è niente se non come parte d'un tutto molto maggiore; non significa niente se non la riferiamo a quel tutto. E il tutto è anch'esso qualcosa di molto frivolo. Una sala magnifica è vista volentieri anche da chi non l'abiterebbe volentieri; ma che cos'è la magnificenza d'una sala, di fronte a quella d'una cattedrale o d'un palazzo? Possiamo, e dobbiamo, distinguere tra cosa e cosa, tra un significato e un altro; ma un significato, che stia da solo, è un controsenso; ed è un controsenso anche una cosa che stia da sola. Una cosa, un significato, valgono in quanto appartengono a un sistema. In ultimo, niente vale, se non in ordine alla vita collettiva; e il valore d'un elemento qualsiasi è determinato dalla funzione che a quell'elemento spetta nella vita collettiva. Questo è in ultimo il criterio, di cui ci si vale per stabilire una graduatoria dei valori; anche dei valori artistici. Non occorre insistere; che l'essenza dell'arte consista nell'esser significativa, s'è dimostrato anche troppo; ma non ne segue che tutto quanto è significativo sia ugualmente bello.

7. — *Lingua e nazione.*

L'arte ha sempre un carattere nazionale. Chi ha ben compreso quanto fu notato sinora, comprende subito, che questo è un suo carattere costitutivo. Per nazione s' intende un popolo che si distingua da ogni altro per via di certe sue peculiarità; e intanto, almeno, che abbia una sua lingua distinta da ogni altra. È vero che ciascun uomo ha, in un certo senso, una lingua sua propria; tra due persone c'è sempre, nell'uso delle medesime parole, una diversità non trascurabile per quanto leggera. Nondimeno la medesimezza delle parole costituisce, per quelli che le adoperano, intendendosi almeno a un dipresso, un vincolo reciproco, e una separazione da quelli che non le adoperano e non le intenderebbero. Questo è d'un'evidenza intuitiva; e questo, non altro, si vuol dire, quando si afferma essere la nazione caratterizzata da una lingua, comune ai nazionali e soltanto a loro. Col tempo una lingua si modifica inevitabilmente. Ma la sua unità, come non è distrutta dalle varietà simultanee, individuali o no, che non oltrepassino certi limiti, così non è distrutta dalle variazioni successive che non oltrepassino gli stessi limiti. Noi comprendiamo la Divina Commedia; non senza qualche difficoltà; ma con una difficoltà minore senza paragone di quella che dobbiamo superare per comprendere p. es. uno scrittore spagnuolo contemporaneo. In questo senso possiamo e dobbiamo dire, che c'è una lingua italiana, rimasta sempre la medesima, una sola, dal tempo di Dante fino a noi.

8. — *Lingua e poesia: carattere nazionale della poesia e della cultura.*

L'unità della lingua implica evidentemente l'unità della poesia. Una poesia non può non essere composta in una lingua determinata. E una lingua determinata è caratteristica d'una determinata nazione; dunque una arte almeno, la poesia, è nazionale per essenza. Abbiamo visto quello che la poesia importi per la vita o per lo sviluppo dello spirito, per la cultura. La cultura non si risolve in sola poesia; ma sorge dalla poesia, non è possibile senza poesia. Perchè, ripetiamolo ancora una volta, soltanto la poesia ci rende capaci di vivere la realtà senza esserne sopraffatti, di comporre senso e intelletto in quell'unità, nella quale consiste il pensare concreto e attivo, il vivere umano. Lo spirito, nella sua infanzia, non vive che di poesia; il suo svilupparsi coincide col formarsi d'una tradizione poetica. E questa è la matrice, in cui si vanno abbozzando, e da cui successivamente si vanno staccando, le altre forme di cultura. Nazione, dicevamo, è un popolo, che abbia certe sue peculiarità, e almeno una sua lingua. Ma dei popoli senza cultura non dobbiamo discorrere; nazione, per noi, è sinonimo di nazione culta. E da quanto s'è detto, una cosa risulta con chiarezza: una nazione, che si sia formata una cultura, non può non essersi formata una cultura sua, tanto sua, quanto la sua lingua; tale insomma che dai suoi frammenti si possa riconoscere la nazione a cui appartennero, come dallo stile d'un quadro se ne conosce l'autore. Nella cultura ci sono anche gli elementi universali, umani. E in quella parte notevole della cultura, che è la scienza, questi elementi pre-

dominano. Che vi predominino a segno, da escludere affatto l'influenza degli elementi nazionali, non credo; ma lascierò indiscusso. La cultura noi dobbiamo considerarla nella sua totalità, nella sua unità viva. Riconosceremo allora, che gli elementi universali umani hanno bensì un'importanza massima, in quanto essenziali agli altri e in quanto necessari, mentre gli altri sono accidentali; ma tuttavia si ridurrebbero a mere astrazioni prive di realtà, se non ci fossero gli elementi accidentali; perchè senza di questi non ci sarebbe niente di concreto, e l'universale non esiste se non come forma o legge del concreto. In altri termini: una cultura umana (universale) c'è, in quanto le culture delle varie nazioni hanno degli elementi essenziali comuni, e in quanto una qualsivoglia di tali culture può essere, con qualche fatica e non mai completamente, assimilata da un uomo di qualsiasi altra nazione. Ma, supposte soppresse queste singole diverse culture, anche la cultura umana svanirebbe; ciascuna poi di quelle singole culture ha un proprio carattere, corrispondente alla nazione che la formò.

9. — *L'arte regionale in Italia.*

In Italia pittura scultura e architettura non hanno l'impronta nazionale così una, come la poesia. Tra il Veneto e la Toscana, tra la Lombardia e l'Umbria, le differenze sono innegabili, e alla prima sembrano predominanti. Ma se paragoniamo le differenze, che passano tra due qualisivogliano regioni d'Italia, con quelle che passano tra una qualsivoglia regione d'Italia, e un qualsivoglia paese forestiero, si vede subito che le prime sono in complesso d'un rilievo molto minore che

non le seconde. Così, la somiglianza tra due fratelli parrà piccola, se li paragoniamo tra loro; ma, se li paragoniamo tutt'e due con un estraneo, si renderà evidente. I nostri monumenti hanno, malgrado le diversità, un'aria di famiglia. Non poteva essere diversamente. Senza riferirci a una maggiore o minore affinità primitiva di razza, l'influenza romana fu potentemente unificatrice, anche nel campo della cultura; e si mantenne a lungo, anche dopo l'impero. Influenze diverse che dall'esterno furono esercitate sulle diverse parti d'Italia, v'introdussero delle diversità notevoli; ma il rinnovamento ricostituì l'unità di cultura e d'arte, che in fondo, benchè svigorita, non s'era mai spezzata. Il rinnovamento fece dell'Europa, in arte, una provincia italiana. Il che non sarebbe stato possibile, se prima non avesse unificato artisticamente l'Italia. Concludendo: l'esistenza d'un'arte italiana, veramente una, quantunque varia, non può esser negata. Le varietà la resero più ricca, ne fecero un organismo più complesso, capace di un maggior numero di funzioni; cioè ne accrebbero il pregio. Questo in ordine al passato. Sul presente sarà meglio stendere un velo. Quanto all'avvenire, dobbiamo, non già fantasticarlo, ma prepararlo. Bisogna perciò, evidentemente, che ci fondiamo sul passato; ma fondarcisi, studiarlo, approfittarne per farlo fruttare, non significa tentar di riprodurlo. Un'arte così varia, come fu la nostra per il passato, nelle nuove condizioni, che desideriamo all'Italia, non è più possibile. Molti non sanno rassegnarsi a sacrificar le individualità regionali; e non avrebbero torto, se queste individualità fossero conservabili. Ma conservabili non sono. Gl'Italiani, o prospereranno come italiani, o moriranno senza gloria e senza profitto. Persuadiamocene.

10. — *L'invasione della cultura forestiera in Italia.*

Da qualche tempo, la cultura italiana è in risveglio; cominciamo a riavere un po' di fiducia in noi, e quindi anche a riacquistare un po' di credito fuori. Qualcosa esportiamo anche noi. Ma importiamo sempre molto di più. La cultura ci viene di fuori, bella e fatta; e noi, senza in generale assimilarcela, perchè non assimila chi non fa di suo, ce ne vestiamo. Così, quella che fuori è cultura, presso di noi diviene troppo spesso incultura, saccenteria. Bisogna intensificare la produzione. L'ingegno non si crea; ma non ci manca; bisogna creargli delle condizioni favorevoli. E per creare queste condizioni si propongono al Governo, che dovrebbe attuarli, diversi mezzi. I mezzi son di due sorta: rendere la scuola più bella, sicchè la sua stessa materialità eserciti una influenza sul gusto, e ottenere che nella scuola s'insegni un po' d'arte, un po' di storia dell'arte, un po' di teoria o un po' di critica dell'arte. A simili proposte non c'è, finchè stiamo sulle generali, niente da opporre. Viceversa, finchè stiamo sulle generali, neanche non è possibile approvarle senz'altro. Volete abbellire la scuola? Non io vi darò torto. Ma se per abbellirla, riuscirete invece a imbruttirla? Una scuola neutra, senza pretesa, mi pare, anche artisticamente, preferibile a una scuola brutta. E una scuola, che abbia delle pretese d'arte, se non abbiamo sottomano l'artista valoroso, che s' incarichi d'ornarla, molto facilmente riuscirà brutta. Non occorre avvertire, che un consiglio comunale, nè ha sempre a sua disposizione degli artisti valorosi, nè sempre li sa conoscere. Qui a Roma, recentemente, furono fatte dipingere alcune aule scolastiche; i dipinti faranno di certo un effetto; quale non so; appunto perchè non

so, dubito. Il bello artistico, in Italia, non c'è bisogno di fabbricarlo apposta per l'educazione dei giovani; basterebbe farlo notare, metterlo in evidenza, e, soprattutto, non distruggerlo. Quante bellezze artistiche furon distrutte negli ultimi cinquant'anni? Il nuovo centro a Firenze, a Roma l'incrocio del Tritone coi Due Macelli, son pure opere nostre, d'ieri. D'altra parte: che i nostri figlioli acquistino certe cognizioni, molto importanti, ed essenziali alla cultura, è un bene. Ma perchè le acquistino davvero, non basta che se ne introduca l'insegnamento nelle scuole; bisogna che l'insegnamento sia tale per se stesso, e così armonizzato con gli altri, da riuscir efficace. Insomma non basta, non serve aggiungere semplicemente o semplicisticamente un'altra funzione alla scuola; bisogna riorganizzare la scuola, e qualcosa di più, che non la scuola.

11. — *Come creare le condizioni favorevoli alla nostra cultura.*

Il problema di creare le condizioni favorevoli alla cultura e in particolare all'arte, senza della quale non c'è cultura che valga, è complicato e difficile, anche per quella sola parte che si riferisce alla scuola. Parte, che pur non è l'unica, nè la principale. A risolverlo dobbiamo lavorare tutti quanti siamo culti e bramosi di renderci culti. Ma vi si richiede altresì l'opera dello Stato; perchè soltanto lo Stato può esercitare sulle varie attività della nazione la necessaria funzione unificatrice. Per altro: l'opera dello Stato sarà vana e peggio, se non è coerente, ordinata e continua. Per concludere qualcosa, bisogna fissarsi un disegno, e poi lavorare a concretarlo senza mutarlo. Mutando e rimutando il disegno, e quan-

d'anche ogni mutazione fosse un perfezionamento, non s'arriva mai a niente di concreto. Lo Stato è un organismo; e, come tutti gli organismi, non può compiere soddisfacentemente una delle sue funzioni, se non le compie tutte soddisfacentemente. Bisogna che lo Stato viva di una vita sana, sia forte, sia la coscienza e la volontà della nazione; l'intento della quale non può essere che di svilupparsi, di estrinsecare tutte le sue potenze con la massima intensità. Finora (non parlo di questi ultimi tempi), lo Stato mancò a questa sua essenziale funzione. Colpa nostra. Non avvezzi a governarci, non abbiamo saputo, nè intendere che cosa lo Stato dovesse essere, nè (anche intendendo) volerlo, farlo quale doveva essere. Individui, classi, consorterie, comuni, provincie, regioni, videro nello Stato una miniera da sfruttare; tentarono, riuscendovi, di farlo servire ai loro interessi particolari, e così lo resero incapace di servire gl'interessi comuni. Anzi: abbiamo avuto, abbiamo, uomini e partiti sedicenti politici, che deliberatamente vollero asservire il nostro a qualche altro Stato; e che perciò lavorarono, e lavorano, a infiacchirlo, a screditarlo. Tuttociò, se durasse, renderebbe vani gli sforzi, fortunati ma generosi, che ci resero possibile cinquanta anni or sono di riassumere forma di Stato; che ancora ci rendono possibile, purchè si faccia presto, di far dello Stato qualcosa di più d'una vana forma: di farne una realtà concreta e viva.

12. — *Necessità di una politica buona, cioè vigorosa.*

La nazione crea la propria cultura, improntandola di sè; la cultura, viceversa, rende la nazione consapevole di sè, ne sviluppa le attività spirituali, e con queste le

altre: la fa prospera. La cultura della nazione vive o muore con la nazione; la nazione vive o muore con la propria cultura; cultura e nazione sono spiritualmente unum et idem. La cultura che ci siamo dati, ci ha fatti quali siamo; se vogliamo renderci quali possiamo e dobbiamo renderci, dobbiamo sviluppare la nostra cultura, intensificarla. Dobbiamo in particolare sviluppare l'arte nostra; perchè l'anima della cultura, la sua fiamma viva, è l'arte. Ma per essere spiritualmente vivi e forti bisogna, prima di tutto, esserci. E una nazione, perchè ci sia, perchè viva di vita propria durevole, deve organizzarsi come Stato indipendente; cioè come Stato capace di vincere ogni forza perturbatrice, interna ed esterna. I soliti raffinati, che son poi dilettanti volgari, m'accuseranno di uscire dal seminato: l'arte, secondo loro, non ha che fare con la politica. L'arte, si risponde, non è l'unica realtà, nè una realtà chiusa in se stessa: ci sono anche delle altre attività, rivolte verso altri fini, e che influiscono sull'arte, subendone alla loro volta l' influenza. L'arte, non essendo (s'è visto) che una cognizione concreta della realtà umana colta nella sua concretezza, non è separabile, benchè se ne distingua, da tutto l' insieme delle attività umane. L'arte, la cultura in genere, vivono, languiscono e muoiono con la nazione; la nazione, ormai, vive languisce e muore con lo Stato; dunque se vogliamo sviluppare l'arte e la nostra cultura, se vogliamo essere, nella storia, un fattore, non un ingombro, la condizione sine qua non è, che diventiamo seriamente, non soltanto in apparenza, uno Stato. È vero che noi potemmo, per oltre sette secoli, prosperare come nazione, pur non essendo uno Stato. I nostri caratteri etnici e storici erano così spiccati che, malgrado le più sfavorevoli circostanze, riuscimmo a esplicarci, rico-

struendo all' Europa una civiltà. Ma contro le circostanze sfavorevoli non c'è forza morale che possa perpetuarsi. Alla rovina politica dell'Italia del Cinquecento, la rovina spirituale tenne dietro, non subito, ma per necessità inevitabile. Noi dobbiamo e vogliamo risollevarci spiritualmente; ma per ottenere questo risultato non c'è che un mezzo: risollevarci politicamente.

13. — *La funzione dello Stato.*

Lo Stato diventerà una realtà concreta e viva, creerà le condizioni perchè ciascuno, lavorando al bene proprio, lavori al bene comune, quando il popolo comprenda che nel renderlo tale sta il suo interesse supremo. Questo il popolo comprenderà, quando sia divenuto più culto, in ispecie più artisticamente culto. Quando il valore spirituale dell'arte — dell'arte vera e grande — sarà sentito ripensato e vissuto, allora noi, che nel campo dell'arte abbiamo lasciato un' orma incancellabile, che abbiamo ereditato, e dobbiamo far fruttare, un patrimonio prezioso; allora noi, consci della nostra funzione storica, cioè di noi stessi, penseremo ad altro che ad accapigliarci per decidere a chi tocchi di governare nominalmente: penseremo a darci un Governo che faccia. Fino allora noi poco potremo contare sull'aiuto del Governo. Ma questa, che senza dubbio è una difficoltà, non ci deve scoraggiare. Ad accorgercene siamo già molti, e il nostro numero va crescendo; siamo intelligenti, siamo disinteressati, siamo risoluti; la nostra voce non rimarrà inascoltata; l'azione, che abbiamo intrapresa, finirà col trascinare la moltitudine ignara, e i pochi riottosi. Ma nel promovere l'arte si badi a non separarla nè dalla rimanente cultura, nè dalle altre

manifestazioni dell'attività nazionale. Un elemento separato, il cui esserci non consista nel suo essere in intima relazione con tutti gli altri, è caduco. Noi vogliamo che in Italia rinasca l'arte vera e grande; ma perchè un popolo, che non avesse l'arte o non la comprendesse, non sarebbe spiritualmente vivo, e non potrebbe prosperare a lungo neanche materialmente. Noi vogliamo un'Italia grande e forte anche materialmente; ma perchè la vita dello spirito langue, se ne mancano le condizioni materiali. Ci vuole una cosa, e un'altra, e poi ancora un'altra; sì. Ma ciascuna delle cose che ci vogliono, è ottenibile soltanto se insieme si ottengono anche le altre. Il tutto, l'unità che ne collega le parti, e ne fa un tutto: questo ci bisogna non perdere mai di vista, se non vogliamo lavorare invano.

CAPITOLO VI.

QUESTIONI POLITICHE

Art. 1. — IL SENSO DELLA REALTA'

1. — *Preliminari.*

Nel 1919 le nostre condizioni erano disastrose di fatto, e avviate rapidamente a diventar sempre più disastrose. Tra quelli, che avevano parecchio da perdere, alcuni se n'accorgevano; ma, terrorizzati, non sapevano che partito prendere; stavano a vedere. I più, dico sempre di quelli che avevano da perdere, chiudevano gli occhi; e pensavano soltanto a godersela, finchè si poteva. La moltitudine, che s'immaginava di non aver nulla da perdere, sperava di guadagnare in breve, senza fatica, ogni cosa. Ho detto: sperava; e ho detto male: se ne teneva sicura; e si dava intanto, essa pure, alla bella vita. Al movimento non mancavano persone, che lo dirigessero. Tra questi, molti avevano qualcosa da perdere. Ma non avevan paura; perchè, avendo fatto abbastanza bene (dico: in un certo senso) i loro conti, si aspettavano d'esser presto i padroni, o i vice-padroni. E il movimento s'accelerava. Io, personalmente, non avevo nulla da perdere. Nè da guadagnare. Io perso-

nalmente non avevo una minima ragione di preferire un qualsiasi regime a un altro qualsiasi. Ma io, che non desidero, perchè non me ne saprei valere, nè danari, nè onori, nè potenza; io, a cui non importa in che mani siano i denari, gli onori, e la potenza; — ho pure un desiderio vivissimo: vorrei poter non disprezzare il popolo, a cui appartengo, e che mi diede l'anima. Questo popolo io vorrei saperlo conscio del suo interesse vero, cioè di se stesso. Il movimento, per il modo con cui si realizzava, non poteva che riprecipitar nell'abiezione il popolo uscitone appena, farlo ridiventar vittima e zimbello dei forti. Era la prova indiscutibile d'un'assoluta incoscienza. La nausea, che ne provai, espressi con l'articolo presente. Che ristampo, quantunque le circostanze di fatto sian molto mutate. Se non vogliamo ricader mai nel vergognoso errore commesso, dobbiamo non dimenticarlo.

2. — *A chi giovò la nostra vittoria.*

La guerra è finita. E molti, anche tra noi, cantano ancora l'inno del trionfo. Anche tra noi! Mentre le nostre condizioni materiali e morali dalla pace furono rese più difficili e più tristi, senza paragone. Alcuni dicono: — Il genere umano fa un passo avanti: che importa, se l'Italia ne fa uno indietro? — Io credo, « e creder credo il vero », che l'Italia non sia fuori del genere umano. D'altronde: coloro, che dicono a quel modo, sono gli stessi, che si « agitano » per ottenere dei vantaggi personali. Come se gli affari privati potessero prosperare, quando la « res publica » va in rovina. Orbene: se la pace, che ad altri è tanto utile per merito principalmente nostro, è invece disastrosa per noi,

la colpa è certamente anche d'altri, ma principalmente nostra. La politica interna ed esterna del regno d'Italia fu, da quando il regno d'Italia esiste, sempre fuori della realtà. Che potesse accader qualcosa di veramente serio, noi, malgrado il '66 e il '70 e il resto, non abbiam voluto persuadercene mai. E quindi non abbiamo pensato mai a una preparazione seria. Chiamar bizantina la nostra politica è calunniare i bizantini. Oggi raccogliamo quel che abbiamo seminato. E se ce ne contentiamo, tanto peggio: vuol dire che seguiteremo a vivere fuori della realtà, sognando ad occhi aperti [1]).

3. — *Dobbiamo ricuperare il senso della realtà.*

La realtà noi la possiamo dividere in parti: sia mentalmente, con l'astrazione; sia, fino a un certo segno, anche materialmente. Possiamo studiare una qualsivoglia di queste parti, ed anche modificarla secondo i nostri fini, come isolata e senza preoccuparci delle altre. Se non dividessimo in parti la realtà non potremmo, nè costruire la scienza, nè sviluppare un'attività pratica varia e feconda. Ma non va dimenticato, che il dividere la realtà in parti, benchè necessario alla scienza e alla pratica, dà luogo ad una scienza e ad una pratica frammentarie, cioè false, in chi presupponga, o implicitamente sottintenda, che le parti siano separate, le une fuori delle altre. Non va dimenticato, che i progetti non sono realizzabili nè utili per questo soltanto, che li abbiamo fabbricati, e che ne desideriamo la realizzazione; mentre forse progetti e desideri si devono al nostro aver vissuto fuori della realtà, in un ambiente fittizio, all'aver sognato anzichè vissuto. Il momento, che attraversiamo, è d'una tremenda gravità. O ci risco-

tiamo, ricuperando il senso della realtà, che avevamo perduto; e intraprenderemo una vita nuova, tale da giustificare ogni più ardita speranza. O continuiamo a baloccarci come prima, e sarà finita: l'esperienza uccide coloro che non vogliono approfittarne.

4. — *La colpa della scuola.*

Accusare la scuola, per chi vi ha speso una vita oramai consunta, è una mortificazione dolorosa; ma è un dovere imperioso. La nostra scuola è, oggi più che mai, fuori della realtà. Se il nostro popolo non comprende le difficoltà gravissime della vita pubblica (dalle quali poi dipendono in gran parte quelle della vita privata, inseparabile dalla pubblica); se, da quando potè pensare a sè stesso, pensò a tutto fuorchè a se stesso, e attraversò la storia senza prepararsi a prendervi una parte attiva; se in conseguenza, l'ultimo generosissimo sforzo, non soltanto non bastò a risollevarlo, ma lo trascinò sull'orlo della rovina, — è, in buona parte, colpa della scuola. Di letteraria, qual'era nella mia fanciullezza, la scuola è diventata « scientifica » cioè tecnica: vi si fa della tecnica naturalistica, della tecnica filologica, della tecnica pedagogica, ecc.; ma sempre della tecnica. E a formare il senso della realtà viva e concreta, la tecnica è anche più inetta che la letteratura « umbratile ». Un insegnamento puramente letterario non penetra l'anima dei grandi scrittori; ma, presentandone le opere, mette il giovane a contatto con un pensiero profondo, fortemente organizzato, pregno di realtà; e l' influenza d'un tale contatto è salutare. Dalla letteratura i nostri nonni trassero quel senso della realtà, per cui seppero, e voler l'Italia, e costruirla non

appena poterono. A noi, la tecnica, cioè la moltitudine varia e sconnessa delle tecniche, permise un lavoro professionalmente più fruttifero, ma fece perder di vista l'insieme. Le parti, che potrebbero costituire un organismo sano, migliorarono; ma l'unità organica, essenziale a che il miglioramento parziale non sia precario, manca. La retorica vecchia era oziosa, ma si dava come oziosa, come un semplice ornamento; la nuova, che le si è sostituita o associata, presume d'essere una dottrina della realtà, l'ultima vera espressione della realtà, e quindi è peggio che oziosa: è addirittura disastrosa, perchè falsifica la realtà.

5. — *In che modo i maestri possono riparare quella colpa.*

Gli insegnanti non sono i governanti; non possono da soli riorganizzare la scuola. Ma ciascuno può migliorare sè medesimo; se tutti pensassero seriamente a questo, la scuola sarebbe *ipso facto* non poco migliorata; perchè, in ultimo, buona è quella scuola in cui buono è l'insegnante. I nostri colleghi d'ogni grado sono abbastanza culti (anche dotti; ma qui non parlo della dottrina tecnica) per comprendere, che l'ufficio vero della scuola è di formare una cultura organica. Perchè senza di questa manca il senso della realtà, non si capisce niente della società moderna tanto complicata, non si è che ruote in un immenso meccanismo, incapaci di esercitarvi quella funzione direttiva, che tutti vi dobbiamo esercitare, se non vogliamo cadere sotto il dominio altrui. Comincino con l'acquistarsela essi, questa cultura organica imprescindibile; acquistata che la

abbiano, scopriranno da sè facilmente, come si possano aiutare i giovani ad acquistarsela.

Nota all' Articolo 1.

[1]) Questo § e i tre seguenti furono, sotto lo stesso titolo del presente art., pubblicati nell'*Educ. Nazion.* giugno 1919, e successivamente nella prima ediz. del pres. libro. Il mio amico prof. V. Cento, annotando questo luogo del mio libro, da lui raccolto e stampato nel 1922, scrisse (p. 141n.); « ciò che nel 1919 si temeva, oggi è un fatto. Nell'art., per adattarlo al presente, non c'è stato bisogno che d'un lieve ritocco grammaticale ».

Art. 2 — COME RIFORMARCI?

1. — *Necessità d'una radicale riforma scolastica.*

Le nostre scuole, dalle più alte alle più basse, hanno urgente bisogno di riforme radicali: ecco un punto, sul quale tutti siamo d'accordo, che non discuto, che anzi accetto come base d'ogni discussione ulteriore. Anche su di un altro punto l'accordo è universale o quasi: le riforme devono essere attuate, o almeno avviate, per via di leggi, o in generale di provvedimenti governativi; e di certo, senza provvedimenti governativi è impossibile avere un sistema di scuole ordinato e concreto. Ma sorge una pregiudiziale: in Italia, oggi, che cosa può fare il Governo? Le scuole tirano avanti, benchè alla diavola; tirerebbero avanti un po' meno male, se i poteri, che le reggono, imparassero a fare un uso un po' meno caotico delle loro forze. Perchè la scuola fosse ben governata, ci vorrebbero riforme radicali; per altro,

al Governo riescirà più facile, o meno difficile, dirigersi un po' meno caoticamente, che non attuare delle riforme radicali opportune. Comunque: il Governo più caotico basta, col solo suo esserci, per dare alla scuola quella tanta concretezza, che renda possibile a degli insegnanti, supposti capaci, di svilupparvi un'azione risanatrice. Io credo, che la speranza di arrivare a quelle riforme radicali, di cui riconosco, anzi affermo altamente la necessità, si fondi per intiero sull'azione, che gl'insegnanti capaci riusciranno a sviluppare anche nelle tristissime presenti circostanze [1]). Io credo, che se gl'insegnanti capaci non preparano il terreno alle riforme radicali opportune, queste non si attueranno mai; e che ogni tentativo di riforma, senza quella preparazione, servirà soltanto a rendere sempre più caotica la nostra scuola, e tutta la nostra vita. — Di questo, che credo, il presente articolo darà la dimostrazione sommaria.

2. — *Un circolo vizioso: come uscirne.*

Un'altra pregiudiziale: a formare il buon insegnante si richiede una buona scuola; tra le nostre scuole, tutte bisognose di riforme radicali, cioè poco buone, quelle destinate a preparar gli insegnanti — Scuole Normali, Scuole pedagogiche, Magisteri femminili — son le peggiori; è dunque (si dirà) vana la speranza di aver mai degli insegnanti capaci. Rispondo, che nelle nostre scuole c'è, anche tra gl'insegnanti, ma soprattutto tra gli alunni, una minoranza non trascurabile di giovani valorosi; che, malgrado gl'inciampi dovuti all'imperfezione della scuola, riescono a formarsi una cultura umana seria, d'una serietà crescente. La speranza del paese, non che della scuola, è tutta in questi giovani, e nell'opera di

seria cultura umana che vanno proseguendo attraverso a mille ostacoli. Questi giovani, a parer mio, non sono ben consapevoli del fine vero a cui tendono — la formazione d'una seria cultura umana. Se a me riuscisse di svegliar in loro una tale coscienza, e quindi anche la coscienza dell'accordo fondamentale tra tutti loro, avrei contribuito nel miglior modo all'efficacia dei loro sforzi. Ma quand'anche io non riuscissi a ciò, e nessun altro vi riuscisse, il fine si conseguirà: non importa se un po' prima o un po' dopo, se con certe o con cert'altre determinazioni. Al disopra delle deficienze legislative amministrative, al disopra delle tante lotte sconclusionate che fanno sprecare tempo ed energia, pulsa nel paese una vita spirituale potente, che non può non trovare un'espressione adeguata. Ecco la speranza fondata, che deve animarci; ma, non ce ne dimentichiamo, altra speranza non c'è.

3. — *Scuole e politica.*

I problemi della scuola sono per un verso evidentemente problemi di cultura. Ma sono anche, per un altro verso, problemi di politica. Infatti: un buon ordinamento scolastico esige, per essere concepito, un orientamento perfetto nelle condizioni del popolo, per cui è fatta la scuola; ed esige, per essere attuato, il buon uso, vale a dire il perfetto possesso, di tutte le forze del popolo. Non ci può essere una buona scuola dove non si faccia una buona politica. Ora, la politica è, in Italia (e un po' dappertutto: ma badiamo ai fatti nostri) nelle mani del popolo. E il nostro popolo dà le prove più luminose di non saper fare una buona politica: di non sapersi governare da sè, mentre non può

essere governato che da sè. La politica del nostro popolo (non dico, del solo volgo) si risolve nell'agitazione. O piuttosto in un complesso e in una serie d'agitazioni tumultuarie, con le quali ogni collettività minore procura di costringere il Governo a prendere dei provvedimenti, che la favoriscano. Mentre il Governo dovrebbe non preoccuparsi che degl' interessi comuni, della prosperità comune. Anche Mazzini disse: « agitatevi! ». Ma l'Italia era in quel tempo divisa tra molti Governi, che andavano abbattuti affinchè il popolo diventasse padrone di sè. Ora il popolo è in fatto padrone di sè; la forza o la debolezza del Governo sono forza o debolezza di esso popolo: continuando a trattare ostilmente il Governo, disorganizzandolo, il popolo non fa che privarsi d'un mezzo efficacissimo e unico per sviluppare la sua prosperità. Le dottrine (diciamole dottrine!) che vengono, più o meno in buona fede, predicate come la quintessenza del sapere positivo moderno, sono vecchiumi non più corrispondenti alle attuali circostanze. Il popolo beve grosso: questo è appunto il dirizzone fondamentale, che lo rende incapace di governarsi.

4. — *I partiti e lo Stato.*

La disorganizzazione del Governo, e della coscienza popolare, si deve principalmente ai partiti. Sopprimere questi è impossibile; riformarli non può essere opera che di una coscienza popolare bene organizzata, cioè liberatasi dalla loro servitù, e resasene, come dovrebb'essere, padrona. La ragion d'essere dei partiti sta in ciò: che un fine qualsiasi è conseguibile con mezzi diversi, purchè i mezzi costituiscano un sistema — siano cioè d'accordo tra loro, col fine, con le circostanze di

fatto, con l' indole degli uomini che li devono mettere in opera, — e siano applicati con perseveranza. C'è dunque, in ordine ai mezzi, una libertà, che dà luogo a dispareri non meno utili che inevitabili. Quello che al popolo importa, o che gl' importerebbe se fosse consapevole dell' interesse proprio, è il fine: la sua prosperità. O, diciamo, la vita rigogliosa dello Stato; poichè, senza di questa, un popolo non sarà mai prospero, e appena potrà tirare innanzi a fatica, per un tempo: di che gl'Italiani dovrebbero saper qualcosa. Insomma: il fine, per il popolo, è (dovrebb'essere) di avere un Governo, che ne coordini le attività, che le difenda contro i nemici esterni e interni, le sviluppi e le integri. Al contrario: il fine di ciascun partito è, quando i partiti spadroneggiano, semplicemente il potere. I partiti si combattono e vengono a patti per decidere, non già intorno ai mezzi con cui realizzare il fine indicato e che davvero importa, ma intorno alle persone che avranno l'ambito privilegio di governare in qualunque modo. E, in un regime di partiti che spadroneggiano, il popolo, di cui è in gioco la vita, il popolo, che dovrebbe costringere i partiti a smettere il gioco infecondo e inverecondo, il popolo partecipa esso pure alle lotte, alle transazioni, alle trasformazioni dei partiti; e vi si riscalda; in quel modo e con quel risultato, che i bizantini si riscaldavano per i verdi e per gli azzurri.

5. — *L'incoerenza politica; superabile dalla cultura seria.*

Se non si riforma radicalmente lo Stato, non è possibile riformare alcuna istituzione separatamente presa, e quindi neanche la scuola. E la speranza di riformare

lo Stato, finchè la nostra vita politica rimane quale venne descritta, è vana. Dicono: facciamo delle buone leggi. Ma quando è, che una legge può dirsi buona? Quando costituisce, con tutte le altre, un sistema organico. Grazie alle condizioni della nostra vita politica, le nostre leggi costituiscono invece un ammasso inorganico. Donde viene che, senz'essere violate, rimangono, come suol dirsi, lettera morta. Il Boccaccio e il Manzoni sono entrambi rispettabili (ognuno per sè) come prosatori; ma chi potrebbe applicare insieme i criteri stilistici dell'uno e quelli dell'altro? Un progetto, perchè sia realizzabile, deve per prima cosa esserci. Ora: se di parecchi progetti, ciascuno realizzabile, ma tra di loro discordi, stacchiamo dei frammenti, che poi mettiamo insieme alla ventura, il guazzabuglio che otterremo non avrà di progetto che l'apparenza, e il tentare di realizzarlo non sarà che un perditempo. La inconcludenza dell'opera legislativa svolta in Italia da quando c'è politicamente un'Italia, tiene alla sua incoerenza; e l'incoerenza tiene alle condizioni della nostra vita politica: siccome queste non migliorano, anzi vanno sempre più aggravandosi, è naturale, inevitabile, che si vada sempre più aggravando anche l'inconcludenza. Il rimedio non può venire che dagli uomini consapevoli di quanto sia grave il male, di quanto sia urgente il riparavi. Ossia non può venire che dagli uomini ricchi di cultura umana organica e seria: condizione sine qua non, perchè ci si formi un senso chiaro e vigoroso della realtà umana. Inutile aggiungere, che la cultura, per esser seria, deve associarsi con l'esperienza pratica, e con l'interesse più vivo alla pratica, cioè alla politica. L'ozio letterario non è che una forma di ozio; e l'ozio è, sotto qualunque forma, il padre dei vizi.

6. — *Azione della cultura sulle moltitudini.*

Gli uomini seriamente culti, cioè consapevoli, saprebbero governarsi da sè; ma son pochi; mentre il Governo è in mano della moltitudine inculta. Ma la moltitudine, inculta fin che si vuole, non è ancora in tutto guasta, benchè si lavori a guastarla. Desidera la cultura, e la cerca. Per esserne capiti, le dobbiamo parlare un linguaggio molto semplice, che non è quello abituale della cultura. Ma una cultura sviluppata (e lo svilupparla è affar nostro) finisce con l'esercitare un'influenza potente anche su quelle formazioni culturali secondarie, che sole sono accessibili alla moltitudine. Se noi scrivessimo di più, e meglio, presto vedremmo sorgere intorno a noi, anche senza la diretta opera nostra (la quale per altro non è da escludere), una letteratura popolare più organica, più sana, più favorevole alla formazione spirituale della moltitudine. Un altro campo di attività ci è aperto nella scuola. Un bravo insegnante normale può, qualunque sia il programma che ha da svolgere, contribuire non poco a formare ne' suoi alunni, futuri maestri, quello che abbiamo chiamato il senso della realtà. E de' maestri formati al senso della realtà sapranno poi formarlo nei loro piccoli allievi. Accenno, senza diffondermi, a che si richiederebbe un libro; ma il pochissimo, che ho detto, basta perchè il buon intenditore capisca, su che strada vorrei avviarlo: e capisca insieme, che su tale strada si può andare utilmente molto lontano. Rinunziando a pretendere dei provvedimenti « concreti », che, per forza delle cose, rimarrebbero inefficaci come tutti quelli presentati, od anche attuati sulla carta, finora,

io non intendo affatto suggerire un'aspettativa inerte; credo, al contrario, di raccomandare una forma d'attività, che, oltre ad essere la sola possibile *hic et nunc*, sarebbe anche iniziatrice d'una trasformazione profonda e salutare.

7. — *Le cognizioni più importanti.*

Se vogliamo esser davvero efficaci, liberiamoci dalla soggezione settaria, servile ai partiti. Hanno ragion d'essere quei soli partiti, che, d'accordo quanto all'essenziale — nel volere prosperi lo Stato e il popolo, che prosperano e decadono insieme — differiscano soltanto per il modo con cui risolvere delle questioni relativamente secondarie. C'è qualcosa, che importa molto più che non il trionfo di questa o di quell' idea, riferentisi a punti secondari: ed è l'attitudine del popolo a comprendere sè stesso, ad affermare con forza sè stesso. Posto, che una tale attitudine sia bene sviluppata, il popolo saprà scegliere fra le dette idee quelle che fanno per lui; se invece quell'attitudine manca, il succedersi al Governo di un uomo a un altro, d'un partito a un altro, d'un concetto direttivo a un altro, non sarà che un gingillarsi privo di costrutto; il moversi del Paese consisterà nel fare quattro passi prima in una direzione, poi in un'altra, poi ancora in un'altra, senza realmente procedere. Dare al popolo una coscienza di sè, che sia nello stesso tempo chiara e forte, coscienza e volontà insieme: questo il fine a cui dobbiamo tendere; perchè, se non si ottiene questo, nessun altro è conseguibile. Ottenuto questo, lo scegliere tra le varie forme possibili d'azione concreta è un problema che si risolve, per così dire, da sè. Ciò, che noi dobbiamo proporci di fare

per il popolo, non differisce in sostanza da ciò che un educatore si propone coll'educando. Un educatore di buon senso non si propone di fare dell'educando piuttosto un avvocato che un medico, un agricoltore o un marinaio; vuole formarlo in guisa, che l'educando sappia scegliersi giudiziosamente una carriera e percorrerla poi con attività instancabile. Perciò all'educazione in quanto educazione, l'apprendimento di quelle cognizioni che, utili o necessarie a una professione, son prive d'importanza per un'altra, non è di alcuna utilità. Importano quelle sole cognizioni, che si richiedono a formare lo spirito; che cioè, dando al giovine un orientamento chiaro e preciso in lui stesso e nel mondo, gli facilitano l'equilibrarsi, l'operare per un fine qualsivoglia, purchè buono, senza lasciarsi deviare [2]).

8. — *La politica e la prosperità economica.*

È assolutamente necessario — anche al fiorire delle attività economiche, al diffondersi del benessere materiale — che il nostro popolo viva di vita propria, non subordinata sotto nessun rispetto ad altri, ed anzi eserciti largamente un'azione direttiva, non inferiore ad alcun'altra. E a ciò si richiede, che tutti gli studi siano da noi coltivati, portandoli al più alto grado. Notiamo per altro, che i dotti non potranno essere mai più d'una piccola minoranza. Un paese potrebbe contenere i più dotti fra i dotti, senza che il popolo cessi, come popolo, d'essere ignorantissimo e incapace di governarsi. Lo sviluppo della più alta cultura è uno dei tanti fini che non dobbiamo perdere di vista, ma non è propriamente il fine che dobbiamo proporci, e che si riduce, come s'è detto, a rendere il popolo chiaramente, vigorosamente,

consapevole di se stesso e delle circostanze in cui vive. Rendere comune il sapere sotto la sua forma più alta e più complessa è un'utopia irrealizzabile. Quanto poi agli elementi del sapere, io, senza negare la possibilità e l'utilità del diffonderli, nego assolutamente che il diffonderli basti a conseguire il fine che dicemmo. Gli elementi del sapere sono utili; ma non servono a risolvere nessuno di quei problemi che la politica si deve proporre, e che, in quanto si fondano sul sapere, si fondano su ciò che il sapere ha di più elevato e di più complesso. Un popolo che segue come può sui giornali, che lo informano come possono, l'avvilupparsi delle combinazioni diplomatiche, o lo svolgersi delle operazioni militari; che giudica le une e le altre secondo il suo criterio semplicistico e grossolano, per esigere oggi che si ottenga quel fine per il quale ieri ha negato i mezzi, e che insorge contro gli effetti di cui esso stesso ha voluto e creato le cause; non è il tipo d'un popolo che si governi veramente da se medesimo, che sappia e voglia padroneggiare il suo destino. Un popolo che operi nel detto modo, in realtà non opera: si agita inconcludentemente; rendendo impossibile col suo inconsulto agitarsi la vita ordinata dello Stato, e quindi anche la sua stessa vita.

9. — *Popolo e Governo.*

Un popolo, che si governi da sè, non presume di risolvere, caso per caso alla spiccia e semplicisticamente, i problemi politici, che sono i più complicati e i più difficili tra quanti ce ne presenti la vita. Vuole, senza incertezze, senza preoccupazioni meschine, una sola cosa: la propria grandezza. E la realizza, dandosi

quelle istituzioni che gli convengono, e mettendovi a capo quegli uomini che riconosce come i rappresentanti più schietti, più consapevoli, e più energici della propria volontà. Scelti che li abbia, lascia loro la cura di adempiere l'alto ufficio di cui li ha incaricati; sorvegliandoli, ma senza impacciarli con un sindacato minuzioso, di cui tanto più si riconosce incapace, quanto più si conosce capace della direttiva suprema; e senza pretendere di sostituirvisi. Quanto agli uomini rappresentativi, atti a operar davvero per il popolo (non soltanto in suo nome), non importa e non è possibile, che abbiano tutte le cognizioni di cui dovranno valersi; perchè, se furono scelti a dovere, sapranno alla loro volta ricorrere ai dotti, dell'opera dei quali avessero bisogno. Un governante, perchè sappia giovarsi della dottrina, dev'essere buono come governante, non come dotto; e sarà buono come governnate se avrà coscienza vigorosa di ciò di che il paese ha bisogno, e se avrà la sicurezza che il paese lo seguirà purch'egli sappia capitanarlo. Ma perchè un paese abbia di tali governanti, bisogna che se li sappia scegliere; bisogna, e basta, che abbia coscienza chiara e vigorosa di sè, nella quale abbiamo riconosciuta la condizione *sine qua non*, perchè un popolo viva di vita prospera e propria, sia padrone di sè stesso e de' suoi destini, sia o diventi grande.

10. — *Il popolo e la sua coscienza di sè.*

La coscienza, che un popolo abbia di se medesimo, è da una parte, come si disse, condizione perchè il popolo si governi da sè, ma è d'altra parte conseguenza d'una potente vita collettiva di Stato. La nostra vita collettiva è tutt'altro che potente; a noi dunque manca

il mezzo più efficace per dare al popolo coscienza di se medesimo; e siamo costretti di arrivare a questa coscienza in altro modo, affinchè il popolo, governandosi, possa innalzarsi a una vita collettiva potente. Il problema non è di facile soluzione. Tanto più, che tutta la nostra vita è orientata verso il di fuori. Nella letteratura, nella scienza, nelle industrie, nei commerci, nella moda, noi manchiamo d'iniziativa: non sappiamo essere che pappagalli; e di niente andiamo più superbi che di esser buoni pappagalli. Quest'ultima circostanza è la più grave: la subordinazione in cui viviamo è da noi considerata, non come un male da cui dovremmo procurare di liberarci, ma come una legge insuperabile, alla quale ci adattiamo senza sentirne il peso. Che bisogni studiare ciò che gli altri fanno, riconosco, e mi pare d'averlo dimostrato io stesso con l'esempio; ma non c'è nulla di così opposto allo studio serio ed utile, quanto l'imitazione cieca e l'ammirazione servile. Noi siamo un popolo con un carattere suo; dunque ciò che per gli altri è bene potrebb'essere un male per noi. Anche per approfittare dell'esempio altrui ci è necessaria la coscienza di noi stessi. Lavoriamo dunque a costituire, a organizzare, a rinvigorire, a diffondere, questa coscienza. È un' opera, questa, che malgrado le deficienze del Governo e il disordine del paese può essere, non che iniziata, spinta molto innanzi; e che, una volta spinta innanzi, farà un po' alla volta sparire la deficienza del Governo e il disordine del paese.

Note all' Articolo 2.

[1]) Questo scrissi prima del 1922. In seguito, la scuola ebbe dal Governo, che direttamente ne assunse l'iniziativa, una riforma eccellente per lo spirito che la vivifica. Può darsi,

che i particolari non ne siano tutti ugualmente buoni; questione secondaria, in cui non entro. Un operaio, che sappia il suo mestiere, non farà un lavoro perfetto; ma l'errore che gli sfugga sarà in opposizione con la sua capacità, e quindi facilmente riparabile; mentre le conseguenze dell' incapacità sono irreparabili. Ecco le differenze tra una scuola spiritualmente viva, cioè perfettibile perchè organica, e una mal raffazzonata, il cui modificarsi è sempre un peggiorare. Ma da ciò, che la scuola è oggi bene avviata, che si conclude? Non, che il maestro non debba regolarvisi come nell'art. è detto; bensì, che il regolarsi a questo modo gli è divenuto più facile. A me, il mio art. par sempre opportuno. Oggi gli avrei dato una forma un po' diversa, ma la sostanza è buona; e anche la forma per chi non abbia dimenticate le circostanze d'allora.

[2]) Secondo Spencer, le cognizioni più importanti son quelle, di cui abbiam bisogno per assicurarci un pane. Il che sembra evidente: l'esigenza della vita corporea è condizione di tutte le altre. Ma un contadino, un artigiano, privi d'istruzione e affatto illetterati, vivono, purchè s'adattino all'ambiente umano. L'adattamento richiede certe cognizioni, e una certa formazione morale: aver imparato l'arte, aver voglia di lavorare. Ma quelle cognizioni e questa formazione (includente anch'essa delle cognizioni), ciascuno le trae dalla famiglia prima, dalla più estesa convivenza poi, sempre dall'ambiente umano. Come non il bruto, così neanche l'uomo non ha bisogno, per vivere, d'un'istruzione scolastica. C'è nondimeno, tra l'uomo e il bruto, una bella differenza. Riferibile a ciò: che l'ambiente umano è più complicato, senza paragone, di quello in cui vive il bruto; è, anche nelle sue materialità, una formazione spirituale. Quindi: l'uomo, che non si rassegni a vivere come un bruto — il che per lui sarebbe un vivere molto peggio del bruto —, è costretto, anche dall'esigenza materiale che gli è propria, dal suo non poter vivere senza convivere, a sviluppare in sè lo spirito. Il corpo in quanto è (ossia lo si crede: a torto, ma ora non devo insistere su questo punto) condizione dello spirito, non ha bisogno d'istruzione, della quale d'altronde non è capace. Ma, in quanto è condizionato allo spirito, è necessitato a sottostargli.

Art. 3. — UMANESIMO E UMANITARISMO

1. — *Umanità e nazionalità.*

L'educazione dev'essere, anzi fino a un certo segno non può non essere, umana per un verso e nazionale per un altro. Educare significa: sviluppare l'intelligenza, facendo conoscere l'ambiente fisico e umano in cui si vive; nobilitare il sentimento, superando l'egoismo cieco, dannoso non che ad altri, all'egoista; e formare il carattere, cioè rendere forte la volontà; il che s'ottiene con la cultura e con l'esercizio, avvezzando gradatamente a vincere delle difficoltà sempre maggiori. Tutto ciò è umano; e comune, siano qualisivogliano le differenze individuali, o d'altro genere, tra uomo e uomo; il fine indicato è, nella sua generalità, il medesimo, dappertutto e sempre. D'altra parte: poichè le differenze ci sono, trascurarle sarebbe un volere il fine senza i mezzi. Le generalità, qualunque ne sia il valore, non si realizzano se non attraverso a mille diverse particolarità, e per loro mezzo. Educare significa, intanto, insegnar a parlare; naturalmente, in una lingua determinata. E una lingua è un forte legame fra coloro che la parlano; una barriera, superabile ma reale, tra questi e coloro che ne parlano un'altra. Le differenze tra le lingue implicano delle differenze tra le culture. Vi è senza dubbio una cultura umana; ma ogni popolo culto ha una sua cultura caratteristica, o, se vogliamo, conferisce certi suoi caratteri alla cultura, in quanto concorre a crearla e se l'assimila. Non sviluppare nella cultura i caratteri nazionali sarebbe, non già un promuovere la cultura umana, ma un distruggerla. Contentiamoci di sottintendere le molte altre differenze tra le

nazioni. Appartenere a questa nazione o a quella significa vivere in un certo ambiente, a cui l'educazione, per conseguire il suo fine umano, deve piegarsi. Lo stesso vale, a più forte ragione sotto qualche aspetto, per lo Stato. Sia un bene o un male, (questione oziosa, quando non si tratta che di conoscere la realtà), lo Stato è un organismo, che ha una sua esigenza e una forza per affermarla dentro e fuori: l'educazione, che ne prescindesse, prescinderebbe dalla realtà, e non riuscirebbe in alcun modo a concretarsi.

2. — *Condizioni perchè il mutare dell'umanità non sia un peggiorare.*

L'uomo non è passivo rispetto all'ambiente; ma, pure adattandovisi, tende a migliorarlo. Ossia ciascuno vi desidera, e potendo vi realizza, quelle mutazioni che a lui sembrano in meglio. E non di rado agli uni sembrano in meglio quelle stesse mutazioni, che ad altri sembrano in peggio. Ne vengono dei contrasti, che si complicano con quelli dovuti alle diversità nazionali. E che si possono bensì limitare ma non sopprimere; perchè hanno radice nell'attività umana. L'azione modificatrice, che il singolo può esercitare, non è trascurabile, per quanto minima; perchè il modificarsi dell'umanità si deve all'interferire di tutte queste azioni. Gli uomini di Stato, e i grandi pensatori, ottengono qualche volta risultati grandiosi; ma perchè unificano moltissime di quelle forze minime, che sono i desideri e le tendenze individuali. Affinchè il mutare dell'umanità non sia un peggiorare, bisogna che le forze modificatrici vengano disciplinate. L'educazione deve, perchè può, far qualcosa in questo senso; deve cioè, oltre al

fine di prepararci a vivere nell'ambiente qual'è di fatto, proporsi anche un fine superiore: preparar ciascuno a una vita migliore; cioè prepararlo ad essere un fattore di perfezionamento. Su questo non ci può essere disaccordo. Ma ogni formula (sia quella di cui ci siam serviti, o un'altra) con cui si esprime il detto fine ulteriore dell'educazione, quand'anche sviluppata in una legge o in un libro, è sempre generica e astratta. Mentre l'educatore, per lavorare non invano, anzi per lavorare, deve rappresentarsi con determinata concretezza il fine a cui tendere. Ciascun educatore deve dunque integrare con la propria esperienza la nozione somministratagli dalla formula. E non è impossibile che l'opera integratrice fallisca, modificando e anche falsificando la nozione, che si trattava d'integrare. Insomma: di quella vita migliore, a cui si deve preparare l'umanità, possiamo formarci un concetto falso e chimerico, anzichè vero e realizzabile. I mezzi con cui si tenterà di conseguir il fine, si dividono in due grandi classi: mezzi naturali efficaci, e mezzucci artificiali, sempre inefficaci e dannosi. E c'è, tra il fine e i mezzi, una correlazione strettissima: il fine malamente concepito conduce all'uso di mezzi artificiali; e chi sappia valersi di soli mezzi artificiali n'è trascinato a concepir malamente il fine. La questione di precisar il fine con chiarezza, e di scegliere convenientemente i mezzi, è dunque abbastanza complicata.

3. — *L'umanitarismo e il criterio del meglio.*

Il genere umano è paragonabile a un organismo: la sua vita è uno sviluppo. Le mutazioni, che si vanno realizzando nelle singole sue parti, son miglioramenti o

peggioramenti, secondo che siano favorevoli o sfavorevoli allo sviluppo complessivo. I contrasti, e i dolori che ne derivano, sono, ciascuno per se stesso, mali. Ma sono evitabili? e l'evitarli non condurrebbe forse a mali peggiori? Neanche il singolo non riesce a evitare gl'interni contrasti, anzi non raggiunge il suo pieno sviluppo che attraverso i contrasti, e per loro mezzo: eppure il singolo è un organismo ben più fortemente connesso in se medesimo che non sia l'umanità. Così essendo, non è lecito assumere a priori, che lavorando a diminuire ogni contrasto tra le nazioni e tra gli Stati si lavori per ciò stesso e in ogni caso a perfezionare l'umanità. Per esserne certi bisognerebbe saper prevedere con sicurezza le conseguenze, anche non prossime, dell'eliminazione d'un contrasto. E nessuno, che abbia una qualche famigliarità con la storia, si arrogherà di saper fare simili previsioni. Dunque: un criterio sicuro, fissato una volta per sempre, con cui valutare ogni contrasto e ogni sforzo diretto a eliminare un contrasto, non c'è, nè ci può essere. Come regolarci, allora? In un modo molto semplice: applicare caso per caso quei criteri relativi, di cui siamo in possesso come uomini culti, e che ricevono un valore dall'esperienza su cui sono fondati. Questi criteri variano e senza dubbio varieranno ancora col variar della cultura; dunque non sono assoluti. Ma non per ciò sono inutili o dannosi. Anzi: l'umanità si andò perfezionando appunto perchè in ogni fase di sviluppo si applicarono i criteri corrispondenti alla fase medesima: in tal modo, si potè giungere a una fase più elevata, e a nuovi criteri anch'essi più elevati. Dal Cristianesimo abbiamo appreso a combattere senza odiare: a non combattere mai per assicurarci un vantaggio personale col danno altrui. Ogni lotta, e la

guerra, dev' essere difensiva nell' intento; benchè possa e debba essere offensiva nella forma, quando aspettar l'offesa equivarrebbe e non potersi difendere. Insomma · la lotta è un minor male, anzi un bene, quando ce la imponga un dovere: secondo l' idea che del dovere abbiamo noi, figli del nostro tempo; un'altra idea sarebbe una costruzione soggettiva e arbitraria. La patria col suo terreno, col suo popolo, con la sua lingua, con la sua cultura, da cui tutti questi elementi furono plasmati, e son tutt'ora impregnati; co' suoi ricordi e con le sue speranze, con la sua forza ordinata che tutto ciò conserva e accrescerà: ecco i beni umanamente più alti, che ora conosciamo e possediamo. E a tutti dovremmo rinunziare, perchè il goderli e il difenderli è d'impedimento alla realizzazione della sognata felicità universale futura? Ma il farne buon uso, lavorando a consolidarli e ad accrescerli, è invece l'unico mezzo col quale anche noi si possa concorrere al perfezionamento umano. Gli umanitari s'arrogano di conoscere il futuro; noi ci regoliamo con la cognizione del passato e del presente. Non sappiamo quali risultati per l'appunto sia per avere l'opera nostra; ma poichè facciamo il nostro dovere, abbiamo fondata speranza di non operare invano.

4. — *L'educazione umanitaria.*

Alla dottrina umanitaria corrisponde un' educazione umanitaria, ben diversa dall'umana. Ed è facile vedere, che l'educazione umanitaria non fa (e non può fare) uso che di mezzucci artificiali. Uno dei principali, è di presentare ai ragazzi una realtà smozzicata e falsificata. La patria non può essere messa del tutto in

dimenticanza, ma si ha cura di svalutarla nel passato e nel presente. Il passato è tutto lagrimevole, perchè non sorriso dall'idea umanitaria; il nostro passato è anche più lagrimevole, perchè noi allora camminavamo in testa, ed eravamo dunque i peggiori! Quanto al presente, si ripete a tutto spiano che la luce noi dobbiamo accoglierla con umile riconoscenza dal di fuori, dai popoli più civili (ancora c'è chi ha la sfacciataggine di aggiungere: e più laboriosi). Tutto ciò che nella storia e nella letteratura può eccitare sentimenti non d'accordo col fine umanitario, è lasciato fuori, o velato pudicamente o acerbamente criticato; se poi a questo modo la storia perde ogni verità, e l'anima giovanile ogni freschezza e spontaneità, peggio per loro. E ad ogni momento si invocano il buon senso e il buon cuore dei fanciulli, come se il buon senso e il buon cuore, che nel fanciullo sono insufficenti a regolarne la condotta co' suoi pari, bastassero a penetrare le ragioni dei fatti storici, e a darne giudizio. Inoltre: l'attenzione, dei giovani, che devono essere preparati a vivere nell'ambiente umano, è fatta rivolgere quasi unicamente sul mondo fisico, mentre il mondo fisico non ha importanza per la vita se non in quanto incorporato nell'ambiente umano e penetratore; infatti la scienza, e le sue applicazioni pratiche, sono costruzioni umane, inintelligibili fuori dell'ambiente umano sociale, in cui si formarono e a cui servono. Con l'attenzione rivolta sempre al di fuori, sulla materia, il giovane perde la voglia, naturale in lui, e l'attitudine a comprendere l'esigenza reale dell'uomo; e finisce col non vedere altro bene, altro fine alla vita, che il piacere. Tuttociò è necessario per prepararlo ad accogliere la concezione umanitaria. L'umanitarismo s'attacca bensì all'umanesimo, perchè fonda

le sue pretensioni sulla comunanza innegabile della natura umana. Ma concepisce questa natura in modo antistorico, cioè la falsifica. L'umanitarismo, che per il suo grossolano materialismo s'arroga di essere una dottrina sperimentale, sostituisce alla realtà oggettivamente studiata, una costruzione aprioristica spuria. È, come dottrina e come pratica educativa, una menzogna e un'aberrazione, dalla quale dobbiamo purificarci, che dobbiamo spazzar via, se non vogliamo che inaridisca fin la radice di quelle forze generose da cui deriva ogni bene.

5. — *Errore dell'umanitarismo.*

L'umanitarismo è falso. Ma c'è anche, troppo diffuso tra noi, un falso nazionalismo. E vi corrisponde un'educazione, che mentre vorrebbe essere nazionalista, non raggiunge il fine, anzi se n'allontana. Il nazionalismo falso non è sempre, nè forse d'ordinario, in mala fede; quantunque abbia con l'umanitarismo delle strane affinità. Ci son degli educatori, che nella scuola indossano alternativamente, secondo l'occasione, la toga nazionalistica o la giacchetta umanitaria. Caratteristici del falso nazionalismo educativo sono i mezzucci a cui ricorre; della stessa specie di quelli a cui ricorrono gli umanitari, e non di rado i medesimi, salvo l'etichetta. Ci si rivolge anche qui, spesso e volentieri, al buon senso e al buon cuore dei fanciulli, provocandoli a giudicare con asseveranza di ciò che ignorano. La mozione degli affetti è cercata con degli artifizi retorici, d'un valore artistico incerto, e in ogni caso inetti a destare, a nutrire un sentimento sano e profondo. Molti fervorini, molte raccomandazioni, molti punti ammirativi; tutte cose

fredde che lasciano freddo l'ascoltatore: tanto più da noi, dove i bimbi succhiano col latte la scettica noncuranza o il disprezzo per la nostra vita nazionale. Della realtà umana e della storia viene presentato quel tanto, che può eccitare un'effimera passioncella di colore nazionalistico, lasciando il resto nell'ombra. Insomma, la realtà umana e la storia vengono falsificate così dai nazionalisti spuri come dagli umanitari, benchè in senso diverso dagli uni e dagli altri. Anche il falso nazionalismo si regge sulla menzogna o sopra una mezza verità. Ora è noto, non saprei da quante migliaia d'anni, che l'educazione sana implica la cognizione della verità schietta. Il fanciullo non può capire tutto, e perciò non gli si deve dir tutto: ma badiamo bene, che la nostra parola o il nostro silenzio non siano di impedimento all'ulteriore sviluppo della sua mente. Se per dare all'educazione un carattere nazionale non ci fosse altro mezzo, che di falsificare la verità, l'educazione dovrebbe rinunziare ad essere nazionalistica. Ma il fatto è, invece, che per educare al nazionalismo vero non c'è da fare altro che preparare alla vita qual'è [1]); mentre viceversa non c'è reale preparazione alla vita, se di questa non si mettono in evidenza e in prima linea gli elementi nazionali. Abbiamo già detto, e non ce n'era bisogno, che l'uomo generico non esiste; la natura umana è un carattere comune, ma che non si presenta mai, non si realizza, se non associato inseparabilmente con altri caratteri non comuni. E fra questi, non ci sono soltanto gli individuali; ci sono altresì, e praticamente importantissimi, quelli comuni ai connazionali e ai concittadini, ma diversi da nazione a nazione, da Stato a Stato. Formare il cittadino, facendo astrazione dall'uomo, è impossibile; ma è non meno impossibile formare l'uomo

senza formare il cittadino. Sia d'oro, di latta o di vetro, una tazza è sempre una tazza, e voler fabbricare una tazza d'oro senza curarsi dei caratteri che ne fanno una tazza, sarebbe insensato: ma sarebbe non meno insensato volerne fabbricare una senza badare alla materia di cui dovrà essere costituita.

6. — *Essenziale connessione tra l'uomo e il cittadino.*

Non è possibile formar l'uomo, senza formare insieme anche il cittadino; infatti, non c'è uomo che non sia cittadino: quello di cittadino è dunque uno dei caratteri umani. Il vivere dell'uomo, non dell'uomo astratto, ma di ciascun uomo concreto, è un vivere in relazione, un vivere di relazioni. Ci sono intanto le relazioni col mondo esterno fisico, essenziali al suo corpo; e quindi anche al suo spirito, perchè nella vita qual è vissuta e nota, non c'è spirito senza corpo. E ci son le relazioni col mondo esterno umano. Teoreticamente sono fondamentali e costitutive quelle con tutto il mondo fisico e con tutto il mondo umano; perchè ciascuno dei due mondi è connesso in sè medesimo e con l'altro. Ma, concretamente, ciascun uomo è in relazione più stretta e immediata con la sua patria e con la sua nazione; l'esperienza che ne ricava è il solo mezzo con cui se ne possa procacciare una più vasta, e conserva poi sempre un'importanza primaria, perchè di gran lunga più intima e più ricca. Queste sono le radici della vita; e il teorista che ne prescinda, studia non la vita, ma un'astrazione insignificante. Limitiamoci a parlare del mondo umano. Le relazioni per cui ciascun uomo è cittadino, includono, e quelle più lontane, che lo uniscono

a tutti gli altri, e quelle più intime che lo uniscono ad alcuni suoi connazionali e che fanno di lui un figlio, un fratello, e via dicendo. La famiglia non vive che nell'umanità, — oppongono. Ma c'è una differenza. La famiglia è subordinata giuridicamente allo Stato, lo Stato non è giuridicamente subordinato a nient'altro. E la giuridicità non è soltanto un affare da tribunali: è la ragione associata con la forza, l'ordine concreto essenziale alla vita. Ne segue, che lo Stato è da una parte il sostegno della famiglia, benchè la presupponga e in qualche modo ne derivi; dall'altra è il reale sostegno anche delle relazioni di fatto tra uomo e uomo all'infuori dello Stato, cioè tra cittadini di Stati diversi, benchè presupponga la ragione, cioè delle relazioni essenziali tra uomo e uomo. Lo Stato è dunque nella vita reale il centro e la condizione imprescindibile anche di quelle relazioni che alla prima si direbbe non lo riguardino, perchè più strette o più estese. La vita non si risolve per intiero nelle relazioni, di cui s'è fatto cenno: ciascuno ha inoltre la sua vita intima individuale. Ma questa vita individuale, mentre per un verso è il presupposto, il costitutivo delle relazioni, per un altro n'è costituita e le presuppone: l'individuo e la collettività s'implicano a vicenda; perciò lo Stato è centro e sostegno anche della vita individuale. Questo, che sembra un paradosso, è invece una verità, sempre avvertita, con chiarezza maggiore o minore secondo il maggiore o minore sviluppo della coscienza, e nelle crisi acute s'impone a ciascuno con evidenza irresistibile: chi ne dubitasse, guardi l'esempio che ci hanno dato i nostri soldati. Al massimo sviluppo della coscienza fu dato il nome di civiltà; nome la cui etimologia è già per se stessa istruttiva. L'etimologia potrebbe

contar poco; ma la storia dimostra che nel passato e nel presente i caratteri nazionali, e gl' individuali, si svilupparono insieme, o si atrofizzarono insieme.

7. — *L'educazione veramente nazionale.*

L'educazione, o è nazionale, o non c' è. Ma non la si rende nazionale con quegli artifizii che, se riescono e in quanto riescono, creano, un patriottismo retorico e fittizio. Di tutt'altro c' è bisogno, che di suscitare degli entusiasmi sciocchi e sconclusionati, perchè privi di fondamento reale; d' inspirare delle borie, che non sono virtù ma vizii, che provocano temerariamente la lotta, ma non dànno, anzi tolgono il coraggio d'affrontarla quand' è necessaria, e la forza per vincerla. La soddisfazione della vanità, sia individuale o nazionale, non può essere il fine dell'educazione; il fine vero è la virtù, la volontà buona; l'educazione dunque non può essere che umana: e dev'essere nazionale appunto per essere veramente umana, per non degenerare in un'astrazione priva di significato, e perciò di costrutto. L'abbiamo già detto, ma ripetiamolo ancora una volta: i valori nazionali sono in concreto i più alti a nostra notizia e realizzabili da noi; prescinderne significa svalutare la vita e sradicare la virtù; i valori umani sono inclusi nei nazionali, non si realizzano che in questi, e per mezzo di questi. Ma l'educazione, perchè sia davvero nazionale, deve porre il suo fondamento nella cognizione della realtà e nella relativa nobilitazione del sentimento. Facciamo che l'alunno sappia; e avvezziamolo a desiderare, a volere, qualcosa di meglio che il piacere immediato, qualcosa di sempre più alto: questo è, se non m' inganno, educare umanamente. Il na-

zionalismo sensato e pratico non esige altro. Perchè se all'alunno avremo insegnato ciò ch'egli è capace di comprendere, mettendo in prima linea ciò ch'egli è capace di meglio comprendere, gli avremo fatto comprendere prima d'ogni altra cosa, e meglio d'ogni altra cosa, la patria e la nazione. Perchè, d'altra parte, vincere le basse inclinazioni, elevare il sentimento e rafforzare la volontà, non è possibile, se non presentiamo all'alunno dei beni reali, degni d'esser desiderati, voluti; e presenti, sicchè l'aspirarvi non sia un fabbricar de' castelli in aria. Far questo è preparar l'alunno alla virtù, ma è insieme un prepararlo ad essere buon cittadino, ad amare la patria sopra ogni altra cosa terrena. L'uomo che non sia cittadino, il cittadino che non sia uomo, sono costruzioni artificiali d'una riflessione gretta, umiliante: astrazioni vuote. L'uomo che voglia non correre dietro vanamente a una fantasticheria soggettiva, ma intensificare in sè il carattere d'uomo, non può fare di meglio che vivere da buon cittadino.

Nota all'Articolo 3.

[1]) L'educazione, per essere seriamente nazionale, non dev'essere che umana: il cittadino si forma formando l'uomo. Perchè, la formazione dell'uomo, e quella del cittadino, s'implicano a vicenda. Io non rilevo la distinzione, pure innegabile, tra Stato e Nazione; perchè mi limito a considerare quelle nazioni, di cui ciascuna sia uno Stato; e quegli Stati, di cui ciascuno sia la forma organica d'una nazione. Perciò mi sembra lecito usar come sinonimi, benchè non siano tali, i termini di nazione e di Stato. E mi valgo di questa liceità; che mi permette, non solo di semplificare il discorso, ma, per quanto mi sembra, di renderlo più chiaro. Per chi non voglia sottilizzare, s'intende. Ma sottilizzare sulle parole, quando s'è indicato il senso in cui si prendono è una sciocchezza.

CONCLUSIONE.

1. — *Cognizioni, e scuole specializzate.*

L'ingegnere non può lavorare da medico, nè il medico da ingegnere. Ma, direttamente all'occasione, indirettamente sempre, il lavoro del medico è necessario all'ingegnere, quello dell'ingegnere al medico. L'immensa e complicata massa di lavoro, di cui tutti viviamo, non si realizzerebbe, se non ce lo dividessimo tra noi, dedicandoci, chi a una professione, chi a un'altra. Ogni lavoro esige delle cognizioni; e il lavoro diviso esige delle cognizioni specializzate: molte cognizioni essenzialissime all'ingegnere, sono affatto inutili al medico, e viceversa. Le cognizioni specializzate non si possono apprendere, generalmente, che in scuole specializzate, o professionali. E quel che si dice delle professioni, vale, con restrizioni evidenti, anche per i mestieri; perchè neanche i mestieri non vanno abbandonati al cieco empirismo. Dunque: senza buone scuole professionali non ci può essere un lavoro ben diviso, un lavoro utile.

2. — *Cognizioni che devono esser comuni.*

Ma le cognizioni specializzate suppongono delle cognizioni generali, non specializzate; che devon esser comuni a tutti. Poi: oltre alle professioni diverse, ci

sono delle funzioni, fondamentalmente le medesime in ogni caso, e comuni; cioè obbligatorie per tutti: ognuno dev' essere galantuomo, e buon cittadino. Anche l'esercizio di queste funzioni è un lavoro, ed esige delle cognizioni. Esige anzi qualcosa di più: la formazione di buone abitudini, o del « carattere ». Del resto, le buone abitudini son essenziali anche all'esercizio delle professioni: la capacità non serve, senza la buona volontà. Evidentemente: quell' istruzione generale, che serve di mezzo necessario all'istruzione specializzata, non può essere ottenuta se non mediante la scuola. Ma si domanda se la scuola possa, e come, formare l'uomo: cioè renderlo atto alle funzioni comuni testè accennate, insegnando con efficacia pratica « ciò che ognuno deve sapere ».

3. — *Educazione che precedette la scuola.*

Gli affari pubblici erano anticamente, più che non oggi, di un' importanza estrema (conseguenza di una guerra perduta era, per i sopravviventi, la schiavitù), e tutti vi si appassionavano vedendo nello Stato la « res publica ». Erano semplici; perchè lo Stato era piccolo, e non complicato l'organismo sociale. Si trattavano in piazza: tutti vi partecipavano in qualche modo, n'erano bene informati, e li capivano senza difficoltà. Un uomo, che tratta seriamente, in pubblico, gli affari pubblici, non è mai un ignorante; gli mancheranno tutte le altre cognizioni, ma non quella che sta sopra tutte perchè fondamento e fine di tutte: la cognizione pratica della vita. Inoltre: vivendo molto in piazza, e per gli affari, non per ozio, nobili ricchi e popolani poveri venivano ad essere sempre in contatto intimo. Ne

seguiva, che i secondi partecipassero alla relativa raffinatezza dei primi e che i primi non cedessero alla tentazione, o piuttosto non la sentissero, di fare un uso frivolo dei loro vantaggi. Per concludere: quando non c'erano scuole, c' era nondimeno, anzi appunto perciò, un' educazione domestica e pubblica insieme, che avviava efficacemente i giovani a viver bene, secondo il concetto che allora si aveva della vita, e che preparò i miglioramenti successivi di cui c' informa la storia.

4. — *Nesso tra l'antica e la moderna civiltà.*

Una lunga serie di vicende sovvertì quell'antichissima civiltà, introducendovi anche non pochi elementi estranei: l'ultimo risultato è, per ora, la nostra civiltà moderna. Ma il processo di trasformazione, per quanto lungo e non di rado violento, fu relativamente continuo. Sicchè nella civiltà moderna sono sempre osservabili, e praticamente non inefficaci, le tracce di tutte quelle, che la precedettero e la condizionarono. P. es.: la Germania esercitò su di noi un predominio durato con poche interruzioni quasi mille anni, e cessato soltanto ieri; perchè? Perchè l' impero di Carlomagno era in diritto (secondo un diritto comunemente accettato) la continuazione di quello d'Augusto. Per intendere le nostre leggi, e per applicarle, bisogna risalire al diritto romano, e alle XII tavole. Inutile, quanto facile, moltiplicare gli esempi.

5. — *Continuazione.*

Oltrechè nelle istituzioni, e generalmente in ciò che si riferisce alla pratica, le traccie di tutto il passato sono evidenti anche nella cultura: Dante si formò su Virgilio, e dunque indirettamente su Omero. La relativa

continuità nella cultura fu resa possibile da una relativa continuità nelle condizioni pratiche politiche e sociali: ma reagì alla sua volta su queste. La vita pratica fa continuamente sorgere dei problemi, che non si risolvono mai con la sola forza, perchè forza vera è soltanto quella che si fonda, o sull'ordine sociale, o sulle opinioni che si hanno intorno alla possibilità e alla convenienza di mutarlo. Anche l'uso della forza presuppone un « diritto »; non si può stabilire un qualsiasi diritto senza ricorrere a dei « precedenti »; e quando i precedenti risalgono (come oggi risalgono, e come nel medio evo risalivano) molto indietro, è impossibile che non sia cercato e ascoltato il parere dell'uomo culto; il quale, non soltanto segue le consuetudini, ma sa rendersene un conto chiaro.

6. — *La cultura e i suoi effetti.*

La cultura non riconduce il passato; ma, facendolo conoscere nelle sue relazioni col presente, ne perpetua l'efficacia. Insieme, dirige l'occhio del pratico verso il futuro; giustifica, crea la fiducia in un futuro meno imperfetto. Effetti che sembrano contrari, ma non sono: l'efficacia del passato non si perpetua, che variando per adattarsi al presente; la spinta verso il meglio è tanto più forte, quanto più ne sian profonde le radici. Semplice collezione di ricordi, la cultura sembra non abbia efficacia pratica. Ma i ricordi son mezzi necessari all'azione. L'uomo che non ricorda, non bada che all'interesse immediato: una società, che non fosse culta, non si perfezionerebbe. L'uomo, che ricorda, non trascura nulla di ciò che ricorda; in una società culta, il perfezionarsi è un complicarsi.

7. — *Il complicarsi della civiltà e gl' inconvenienti che ne derivano.*

E la complicazione dà luogo a degl' inconvenienti. A noi che viviamo in una società complicata, l' orientarci è molto più difficile che non ai Greci ed ai Romani antichi. Ciascuno di noi, e per ben dirigere se stesso, e per educare i figliuoli, e per concorrere, come pur deve, al governo dei pubblici affari, ha da risolvere dei problemi, di cui senza un lungo studio non gli è possibile farsi un' idea chiara e adeguata. Ora, i più hanno tropp'altro da fare, perchè possano intraprendere lunghi studi, anche supposto che ne siano capaci. Tutti ci siamo specializzati; anche l'acquisto e lo sviluppo della cultura è una specialità: è anzi un vasto e complicato insieme di specialità; la cultura è un campo estesissimo di cui nessuno possiede più che una minima parte. La complicazione della società rende sempre più stretta la dipendenza di ciascuno dagli altri e dal tutto, esige sempre più che ognuno conosca le relazioni che lo collegano con altri e col tutto; viceversa, la complicazione medesima obbliga ciascuno a specializzarsi, e così a vivere una vita « isolata e affatto individuale ». Concludendo, ciò che ognuno dovrebbe sapere, non c' è nessuno che lo sappia.

8. — *L'esperienza e l' informazione.*

La grande, la sola vera maestra della vita è l'esperienza della vita. Gli antichi avevano, della loro vita relativamente semplicissima, un' esperienza integrale, come s' è detto. Noi, grazie alla complicazione della

nostra vita, manchiamo di quest'esperienza integrale: dobbiamo dunque procurare di sostituirla, o meglio di ristabilirla. Libri (parlo di quelli, che siano intelligibili anche dai non specialisti) opuscoli, giornali, comizi: e, soprattutto, la partecipazione di tutti agli affari pubblici (purtroppo indiretta; e non si vede come si potrebbe renderla diretta qual'era in antico); son tutti mezzi per un tal fine. Mezzi, per altro che divengono in buona parte inefficaci e anche dannosi, appunto in grazia di quella frammentarietà, che dovrebbero eliminare dalla cultura e dalla vita. Limitiamoci a due parole sui giornali. I più non leggono che un giornale solo, quello, con cui sono in massima d'accordo. Così, o ignorano interamente, o peggio ancora, interpretano falsamente le altre opinioni, buone o cattive, che pur ci sono, e sono forze attive non di rado importanti. Senza un'opportuna preparazione, i giornali, e gli altri mezzi, non fanno che aggravare gl'inconvenienti rilevati. A questa prima preparazione deve dunque pensare la scuola. Ma la preparazione vuol essere, come testè notavamo, fondata sull'esperienza. Nella scuola bisogna dunque introdurre l'esperienza.

9. — *La scuola e l'esperienza della vita.*

L'esperienza « scientifica », o di laboratorio, è un avviamento necessario all'esercizio professionale. Ma, oltre a quest'ufficio (in ordine al quale dev'essere specializzata), ne ha un altro importante: somministra una cognizione, concreta per quanto sommaria, della scienza e della tecnica. Ora, la scienza e la tecnica sono caratteristiche della nostra civiltà, e non devono rimaner estranee a chi voglia comprendere la nostra vita. L'espe-

rienza di laboratorio va dunque introdotta nella scuola: perchè, in qualche modo e dentro certi limiti, concorre a formare l'esperienza della vita. Ma, se concorre a formarla, è lontanissima dall'esaurirla. Bisogni, piaceri e dolori, preoccupazioni, aspirazioni, passioni: storia, cultura umana, doveri e diritti, famiglia e Stato; e, intorno a tutto ciò, un caos d'opinioni e di propositi: ecco elementi, che non si possono far entrare in alcun laboratorio: e che tuttavia non mancano, parrebbe!, d'una certa importanza pratica. D'altra parte, la scuola, comunque ordinata, è un ambiente angusto, artefatto; la vita, che vi si vive, non è che una pallida imitazione, anzi diviene facilmente una falsificazione, della vita reale.

10. — *Ufficio vero della scuola.*

Il problema è difficile, senza dubbio. Ma è reso più difficile dalla poca discrezione con cui lo si formula. Si pretende che la scuola insegni a vivere, così come s' insegna un mestiere; mentre la sola vera maestra della vita è l'esperienza, che non può essere nè anticipata nè sostituita. La scuola non può che preparare alla vita; facendo acquistare al giovine quelle cognizioni che gli permettano, quando sarà di fronte all'esperienza reale, d' intenderla e di orientarvisi col proprio lavoro. Si pretende altresì, che la scuola risolva il suo problema una volta per sempre, definitivamente; posto che il suo vero ufficio sia (e secondo noi, è) di preparare alla vita, ebbene, la scuola stabilisca, una volta per sempre, con quali mezzi e in che modo si proponga di preparare alla vita. Ma la vita non è sempre la stessa; dunque, neanche la preparazione alla vita non può essere sempre la stes-

sa: gli antichi si preparavano benissimo senza scuole; per noi, oggi occorre una certa preparazione scolastica, domani potrà occorrerne un'altra.

11. — *La scuola e l'insegnante.*

Ma restiamo nella scuola. Sul frutto, che una scuola può dare, influiscono molti elementi: l'accordo maggiore o minore tra l'azione scolastica e le condizioni esterne dei giovani; l'ordinamento gerarchico; i programmi (che nelle università non ci sono, e che non dovrebbero costituire mai un vincolo troppo rigido); i mezzi scolastici, comprendenti anche l'arredo e gli edifizi; le condizioni economico-sociali degl' insegnanti; ecc., ecc. Tuttociò conta non poco; merita che se ne discorra; e anch' io ne dirò qualcosa un'altra volta. Il fattore più efficace resta sempre l' insegnante; avvertendo che la funzione direttiva è parte principalissima di quella più strettamente scolastica. È noto: il cattivo insegnante non farà buona prova neanche nelle circostanze più favorevoli; mentre il buon insegnante otterrà sempre qualche buon risultato, se appena le circostanze non siano troppo contrarie. Si dice: gl' insegnanti saranno capaci più o meno, secondo che siano più o meno ben preparati nelle scuole « ad hoc ». Se questo fosse rigorosamente vero, se ne concluderebbe che per migliorare le scuole bisogni avere già delle scuole ottime: il circolo sarebbe senza uscita. Per altro: bisogna bensì riconoscere, che il problema delle scuole, in cui si preparano gl' insegnanti, va studiato e possibilmente risoluto, al pari dell'altro, toccato poco sopra, di metter gli insegnanti e la scuola in condizioni favorevoli: — ma bisogna riconoscere insieme che, tra gl' insegnanti,

non pochi son ricchi d' ingegno e di buona volontà, se non d'altri mezzi: e che a questi non è punto impossibile compiere da sè, con un lavoro assiduo, quella preparazione chè ricevettero in troppo scarsa misura.

12. — *Per essere insegnanti buoni.*

L' insegnante, perchè della scuola faccia una conveniente preparazione alla vita, deve conoscere: primo, quel che si può far nella scuola; secondo, quel che impone l'esigenza della vita. Sul primo punto è inutile insistere: un insegnante, per esserne informato, non ha che da compiere con esattezza e con amore il suo ufficio. Resta il secondo punto. Per comprendere l' esigenza della vita bisogna, e basta, superare quella grettezza, in fondo egoistica e pigra, da cui siamo indotti a chiuderci come in un guscio nel nostro minuscolo mondo abituale. Badiamo si, ai nostri affari privati; pensiamo a migliorare il nostro stato, pure adattandovici; viviamo nel presente, approfittandone, senza correr dietro a sogni. Ma insieme occupiamoci, anche degli affari pubblici. E con questo lavoro pratico associamone un altro, diretto a procacciarci una possibilmente varia e vasta e profonda cultura umana. La pratica, da sola, è cieca: un toccare. La cultura, da sola, è fredda: un vedere. L'una e l'altra riunite ci dànno della realtà una cognizione concreta; ci permettono di orientarvici, e d'aiutare altri ad orientarvisi.

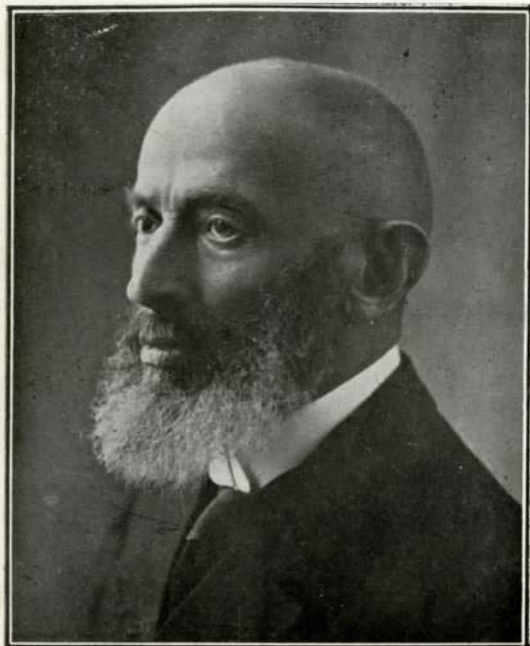
INDICE

INTRODUZIONE.

Capitolo I. — TEORIE PEDAGOGICHE GENERALI.

Capitolo VI. — QUESTIONI POLITICHE.





B. VARISCO